

VYTVÁRANIE DIDAKTICKÝCH REFLEKTÍVNYCH KOMUNIT AKO SÚČASŤ ZLEPŠOVANIA PEDAGOGICKÝCH ZRUČNOSTÍ. IDENTIFIKOVANIE PROBLÉMOV PRAXE

Anna Sádovská¹, Martin Brestovanský¹

¹Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií, Priemyselná 4, 918 43, Slovenská republika

Abstrakt

Profesijné učiace sa komunity vytvárajú pedagógovia, ktorí majú záujem zvýšiť efektivitu ich samých ako profesionálov s ohľadom na učebné úspechy žiakov. V príspevku sa sústredíme na prax zavádzania špecifického modelu učiacej sa komunity, t. j. didaktických reflektívnych komunít (DRK, v ang. jazyku „instructional rounds“), pričom sa zameriavame predovšetkým na prvú fázu organizovania DRK, v ktorom sa uskutočňuje štruktúrované, facilitátorom vedené stretnutie slúžiace na pomenovanie problému praxe (tzv. protokol), ktorý bude následne pozorovaný. Sledujeme priebeh vedenia protokolov a dodržanie určeného postupu (nehodnotiace vyjadrenia, používanie opisného jazyka, presnosť identifikovania problému praxe). V kvalitatívnom výskume využívame ako metódu zberu dát videozáznamy so zámerom opísať dva kroky vedenia protokolu zamerané na kladenie spresňujúcich/ujasňujúcich a prehľbujúcich otázok. Desať videozáznamov (január–jún 2021) bolo vyhotovených počas vedenia prvého stretnutia didaktických reflektívnych komunít, na ktorom sa identifikuje didaktický problém, ktorý bude následne pozorovaný. V rámci kvalitatívnej analýzy sledujeme najmä kvalitu otázok a vyjadrení (nehodnotiaci a opisný jazyk, ujasňujúce otázky, prehľbujúce otázky). Vzhľadom na skutočnosť, že pre všetkých participantov išlo o nový model práce, analýza úvodných stretnutí DRK nám pomohla pri identifikovaní tých častí štruktúrovaného postupu, v ktorých ne/boli dodržané pravidlá odporúčaného postupu, vďaka čomu môžeme doplniť inštrukciú k vedeniu protokolov, spresniť to, čo je alebo nie je ujasňujúca, prehľbujúca, či sugestívna otázka v priebehu vedenia stretnutí.

Kľúčové slová: problém praxe, spresňujúce a prehľbujúce otázky, protokol na identifikovanie problému praxe, didaktické reflektívne komunity

Abstract

INSTRUCTIONAL ROUNDS AS A PART OF IMPROVING TEACHING SKILLS. IDENTIFYING PROBLEM OF PROFESSIONAL PRACTICE

Professional learning communities are created by teachers who are interested in improving of their effectivity as professionals considering learning success of pupils. We discuss the practice of

implementing specific model of the learning communities – instructional rounds in Slovak schools. In our paper, we are focused on the first step of that process – identifying problem of practice (connected to the methodology of teaching), which is realized in facilitated and structured meetings. At meetings, a special structure called protocol for examining of professional practice is implemented. Data in qualitative research are gained from video records and are analysed with the aim to follow the third and fourth steps of protocol to describe structures of clarifying and probing questions. Ten video records (January–June 2021) were created during the first sessions of instructional rounds. We are interested in the quality of questions and statements (non-judgemental and descriptive language, questions for clarifying and probing). As the model of structured protocol was new for all participants, our findings help us to identify strengths and weaknesses of protocol and complete its content to make it more detailed for professional needs.

Keywords: problem of practice, clarifying and probing questions, protocol for examining professional practice, instructional rounds

ÚVOD

Súčasťou rozvoja pedagogických pracovníkov je aj posilňovanie ich učiteľskej sebadôvery, ktorá sa nadobúda predovšetkým presvedčením o tom, že dokážu zvládnuť určité didaktické postupy, majú primeraný interakčný štýl, ich práca je kolegami rešpektovaná. K nadobudnutiu tejto sebadôvery či vlastnej učiteľskej *efficacy* (efektivity) prispieva spolupráca, ktorá zvyšuje rozsah presvedčenia učiteľov o tom, že dokážu ovplyvniť výkon žiakov, zvládať povinnosti a výzvy, ktoré súvisia s ich povolaním (Skaalvik, 2007).

Jednou z foriem spolupráce je vytváranie profesijných učiacich sa komunít. Profesijné učiace sa komunity vytvárajú pedagógovia, ktorí majú záujem zvýšiť efektivitu ich samých ako profesionálov s ohľadom na učebné úspechy žiakov. Zvyčajne si v nich odovzdávajú a kriticky zvažujú vlastnú prax kontinuálnym, reflektívnym, kooperatívnym a na učenie sa orientujúcim spôsobom (DuFour, Eaker, & DuFour, 1998; Stoll *et al.*, 2006).

Svojou podstatou prinášajú prospech všetkým zúčastneným. V učiacej sa komunite sa vytvára tzv. kolektívna učiteľská efektivita, ktorá vyjadruje presvedčenie o tom, že my, ako tím učiteľov, dokážeme dosiahnuť, čo sme si naplánovali, aby sme dosiahli ciele, ktoré sme si stanovili a pri dobrom fungovaní sa zvyšuje aj tímová efektivita (Voelkel & Chrispeels, 2017). Okrem zvýšenia efektivity jednotlivca, ale i celého tímu sa vďaka spolupráci v učiacich sa komunitách eliminujú určité stereotypne zaužívané postupy v školskej praxi, v praxi vedenia, ale aj v práci a manažovaní práce samotného učiteľa.

Stretnutia v rámci učiacich sa komunít počítajú so zmenou existujúcich rutín v pedagogickej praxi, s deštrukciou zabehnutého a konštrukciou nových

prístupov a stratégií. Deštruovať je nutné tendenciu začať s hodnotením práce učiteľa bez analyzovania faktov a reality, ktorá sa odohráva v triede (City *et al.*, 2009; Phillpot & Oates, 2015). Hospitácie a pozorovania učiteľov v praxi neprinášajú progres, ak sa pozorovateľ sústreďí na výkon učiteľa a zabudne si všímať, čo fungovalo. Opis faktov, toho, čo sa v triede udialo, je dôležitou časťou reflektovania vyučovacích hodín a prináša námety k tomu, ako a čo sa bude zavádzať do praxe.

Príspevok sa sústreďí na prax zavádzania špecifického modelu učiacej sa komunity, t. j. didaktických reflektívnych komunít (DRK, spôsob vedenia komunít motivovaný najmä modelom „instructional rounds“; Brestovanský, 2019; City *et al.*, 2009) vo vybraných slovenských školách, najmä na prvú fázu z odporúčaného postupu vedenia stretnutí komunít, ktorými sú: 1. identifikovanie problému praxe, 2. pozorovanie, 3. rozbor dát a 4. určenie krokov pre ďalší rozvoj (Fowler-Finn, 2013).

1. CIELE

V príspevku kvalitatívne analyzujeme priebeh úvodných stretnutí didaktických reflektívnych komunít. Sústreďíme sa pritom na dôkladný rozbor časti tohto stretnutia, ktoré je zamerané na predstavenie problému praxe a doplnené otázkami zo strany učiteľov, ktoré majú spresniť a prehĺbiť chápanie problému predstavené vybraným učiteľom.

Analýzu uskutočňujeme s cieľom identifikovať otázky spĺňajúce kritériá spresňujúcich a prehľbujúcich otázok (viac v časti Metodológia); analyzovať postupy pri kladení otázok, ktoré spôsobujú odklon od riešenia problému praxe, resp. ponúkanie riešení učiteľovi, ktoré nie sú v tejto fáze žiadúce; doplniť existujúcu inštrukciú k vedeniu didaktických reflektívnych komunít o príklady z praxe s cieľom optimalizovať ich ďalšie facilitovanie.

2. TEORETICKÝ RÁMEC

2.1 Profesijné učiace sa komunity a didaktické reflektívne komunity

Prehľadové štúdie o vplyvoch zavedenia modelu učiacej sa komunity na učiteľov a žiakov (napr. Doğan & Adams, 2019; Hatch *et al.*, 2016; Vankriegen *et al.*, 2017) upozorňujú, že veľká časť výskumov neobsahuje presné vymedzenie toho, s akým významom sa používa slovné spojenie profesionálna učiacia sa komunita.

Profesijná učiacia sa komunita je skupinou profesionálnych zamestnancov školy, ktorá podporuje učenie sa všetkých pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy, pričom spoločným záujmom je skvalitnenie učenia sa žiakov (Bolam *et al.*, 2005). Jej fungovanie je určené piatimi znakmi: a) dôraz na spoluprácu, b) spoločná vízia a zdôvodnenie, c) zameranie na učenie sa žiakov, d) používanie reflektívneho dialógu, ktorým sa rozšíri učenie sa učiteľov, e) podpora toho, aby sa prax vyučovania stala viac prístupná verejnosti. Z tohto vychádzajú rozličné špecifické koncepty, napr. didaktické reflektívne komunity (City *et al.*, 2009; DeLuca, 2015), učiteľské komunity (Del Prete, 2013; Troen & Boles, 2014), komunity školskej inovácie (Moran, 2014) atď.

V školskej praxi na Slovensku viac fungujú komunity skupiny, ktoré v zahraničnej literatúre nájdeme pod označením *didaktické komunity*. Tie predstavujú spoluprácu ľudí, ktorí sa zaoberajú rovnakou témou a vďaka pravidelnej interakcii s ostatnými dokážu prehĺbovať svoje vedomosti a profesionalitu v danej oblasti (Wenger *et al.*, 2002 in Vankriegen *et al.*, 2017). Vďaka účasti v nich si učitelia môžu dohodnúť používanie určitých metód a postupov, spolupracovať pri výmene materiálov v rámci daného predmetu alebo skupiny príbuzných predmetov. Ich snaženie vtedy zostáva izolované od ostatných skupín učiteľov. Avšak stretávanie v rámci profesijnej učiacej sa komunity prináša širšiu spoluprácu aj medzi učiteľmi rôznych predmetov, ak je detailnejšie stanovený cieľ/vízia výsledkov stretnutí a učitelia sa snažia o ich dosiahnutie.

Pomerne veľkej popularite sa teší prístup, z ktorého vychádzame v našom projekte¹,

nazvaný *didaktické reflektívne komunity* (ďalej DRK², ang. instructional rounds, City *et al.*, 2009; Brestovanský, 2019). V nich sa od účastníkov vyžaduje, aby pod vedením facilitátora postupovali v určených krokoch. Stretnutí sa zúčastňujú akademici, učitelia, vedenie školy, možno i zástupcovia samosprávy, pričom do jednej komunity sú zapojené viaceré školy, resp. aspoň dve. Fowler-Finn (2013) opisuje, že ide o prístup zameraný na zlepšenie vyučovania a učenia sa, pričom na základe pozorovaní sa navrhujú postupy, ktoré majú byť včlenené do praxe. Celý proces sa končí až vtedy, keď sú nové postupy do praxe skutočne prenesené. (Teda nielen dohodou v komunite, že to či ono sa učitelia pokúsia začleniť do svojej metodiky.)

Realizácia DRK (podľa City *et al.*, 2009, Fowler-Finn, 2013) sa začína na základe podnetu vonkajšej autority (akademika, zástupcu samosprávy), ktorý smeruje k dohode o spolupráci medzi konkrétnymi školami. Určí sa, kedy bude ktorá škola hostovať stretnutia, dohodnú sa účastníci a postup stretnutí. Vedenie školy alebo skupina učiteľov spolu s facilitátorom definuje konkrétnu úlohu, zadanie, z ktorého vyplýva, čo sa má po ukončení DRK zlepšiť. Následne sa podľa dohodnutého plánu pod vedením facilitátora uskutoční prvé stretnutie, na ktorom sa účastníci učia, ako si značiť poznámky z pozorovania. Tie majú byť totiž objektívne, opisné (a nie subjektívne a hodnotiace). Pri pozorovaní sa sústreďia predovšetkým na prácu žiakov, ako rozumeli úlohám, či dokážu sledovať učiteľa atď. Cieľom nie je skonštatovať, že „učiteľ má dobrý vyučovací štýl“ alebo „učiteľ nevie vôbec vyučovať“ alebo „učiteľ ticho rozpráva“ atď., ale popísať to, čo sa v triede odohráva. Na základe faktov, ktoré pozorovatelia získali sa v kruhoch určia postupy, ktoré majú byť včlenené do výchovno-vzdelávacieho procesu. Úlohou hostujúcej školy je, aby svoj záväzok dodržala. Po určenom čase sa celá skupina pozorovateľov vráti do školy a vyššie opísané kroky sa zopakujú.

V tomto príspevku sledujeme úvodné stretnutia DRK, ktoré sú však modifikované: zástupcovia samosprávy v nich nefigurujú, účastníkom je akademik, sú vytvorené na základe podnetu zo strany vedenia školy.

1 Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA č. 004TTU-4/2020 Didaktické reflektívne komunity.

2 Pre spresnenie názvu v slovenskom preklade: prívlastok didaktický vyjadruje zameranie na riešenie didaktických problémov, úloh. To znamená tie, ktoré súvisia s vyučovacími postupmi, metódami, technikami, stratégiami na vyučovacích hodinách. Podmienkou realizácie je to, že v skupine spolupracujúcich učiteľov nie sú len učitelia jedného predmetu, resp. jedného vzdelávacieho stupňa, aby sa zabezpečila heterogénosť skupiny.

2.2 Identifikovanie problému praxe

V tomto príspevku sa sústreďíme na prvú fázu realizácie DRK, v ktorej ide o formulovanie už vyššie popísaného problému praxe, resp. úlohy/zadania; toho, čo sa má postupne zlepšiť, t. j. na túto vec sa budú následne učitelia sústreďiť pri pozorovaní v triedach.

Pred jej samotnou realizáciou je dôležité presne určiť účastníkov DRK a ich úloh. Ide najmä o určenie facilitátora skupiny a výber učiteľa, ktorý bude v rámci tejto fázy informovať ostatných o tom, čo vníma ako problém praxe. Priebeh stretnutia má presnú postupnosť a štruktúru, ktorý je formulovaný v tzv. protokole. Ide o presnú štruktúru vedenia stretnutia, ktorá umožňuje systematizovať a zefektívniť prácu skupiny v určitom časovom limite; majú facilitátora a účastníci rozumejú a prijímajú pravidlá, ktoré počas stretnutia platia (Easton, 2009). V protokole zameranom na identifikovanie problému praxe sú formulované tieto kroky (viac v Brestovanský & Kotuláková, 2020):

Facilitátor asi týždeň pred stretnutím požiada referujúceho učiteľa, aby sa pokúsil popísať konkrétny problém praxe vlastného vyučovania. Mali by byť dodržané isté zásady: problém sa týka priamo procesu vyučovania, v ktorom majú žiaci nadobúdať vedomosti a schopnosti; problém vníma ako skutočne dôležitý; popis sa zameriava na konkrétneho žiaka/žiacov s presne špecifikovaným učebným problémom a formulácia problému môže byť zakončená aj otázkou; problém dokáže doplniť konkrétnym príkladom z praxe (pozorovanie, vypracované zadanie, projekt od žiakov, test), ktoré prinesie aj na stretnutie; učiteľ opíše, ako rôzne pristupoval k riešeniu problému.

V skupine sú štyria až šiesti učitelia, jeden z nich prezentuje problém z praxe, takisto si spomedzi seba určia facilitátora, ktorý bude sledovať dodržanie pravidiel priebehu stretnutia. Dbá najmä o dodržanie časového harmonogramu, zapisuje dianie, predstaví pravidlá a sleduje ich dodržiavanie. Veľmi dôležité je, aby facilitátor dokázal usmerňovať skupinu tak, aby sa používal deskriptívny jazyk, nie hodnotiaci; či sa prezentujúci učiteľ nedostáva do defenzívnej pozície; aktívne zapája do diskusie tichších členov skupiny; kladie spresňujúce otázky.

Samotné stretnutie má presne určené a časovo vymedzené kroky, o ktorých informuje facilitátor na začiatku stretnutia a určí časové limity jednotlivých krokov. Následne prezentuje učiteľ problém praxe, jeho kontext a otázku, ktorú rieši. Účastníci skupiny nadviažu kladením jednoduchých otázok na objasnenie kontextu (*tretí krok*), pričom facilitátor

sleduje, aby tieto neprešli do diskusie alebo poskytovania rád. Nasleduje *štvrtý krok*, v ktorom sa kladú prehlbujúce otázky, ktoré by mali byť otvorené. Facilitátor usmerňuje to, aby sa nekládli sugestívne otázky.

Z predchádzajúcich kapitol je zrejmé, že učitelia by mali pred a v priebehu realizovania DRK zvládnuť zručnosť používania *opisného a nehodnotiaceho jazyka a zameriavať sa na fakty*. Už v priebehu stretnutia zameraného na identifikovanie problému musia starostlivo zvažovať, akým spôsobom budú klásť otázky tak, aby nenavádzali prezentujúceho učiteľa na odpoveď, nepredkladali možné riešenia; nevkladali do prehovorov svoju subjektívnu skúsenosť s danou triedou/skupinou žiakov/žiacom, ktorá by mohla skresliť vnímanie faktov; nevkladali do otázok a prehovorov svoju „dobrú prax“, ktorá môže znevažovať prácu kolegu v zmysle „ak by si toto vyskúšal/a, tento problém by neexistoval“ alebo navádzala na riešenie „takto by si to mal/a spraviť“.

Po kroku, v ktorom sa kladú prehlbujúce otázky, účastníci (učitelia-konzultanti) diskutujú o prezentovanom probléme, pričom prezentujúci učiteľ do tejto diskusie nezasahuje, ale robí si zápisky názorov a postrehov. Tieto potom využíva v ďalšom kroku, kedy reflektuje to, čo diskutujúci povedali. Mal by sa najmä podeliť s tým, aké nové pohľady mu diskusia priniesla. Po reflexii prezentujúceho učiteľa nasleduje záverečný krok, v ktorom aj ostatní diskutujúci a facilitátor môžu reflektovať vlastné učenie sa z procesu diskusie o tomto probléme.

2.3 Skúsenosti učiteľov zapojených do realizovania učiacich sa komunít

V našej kvalitatívnej analýze sa sústreďujeme na tretí a štvrtý krok vedenia stretnutí k formulovaniu problémov praxe, v ktorých prebieha kolegiálne kladenie otázok s cieľom zistiť, čo najviac informácií o práci učiteľa. Ako nosná kvalita sa v týchto krokoch javí objektivita spojená so sústredením sa na fakty, oslobodená od priameho formulovania subjektívneho názoru o tom, ako má učiteľ postupovať ďalej vo vyučovaní. Je to iný postup, ktorý musia učitelia zvládnuť a postupne si osvojiť, pričom výskumy konštatujú viaceré benefity, ktoré tento proces prináša.

Ako posilnená zručnosť je často uvádzaná objektívna, nehodnotiaca a konštruktívna spätná väzba (Brown, 2018; Frederick, 2019; Moran, 2016). Niektorí učitelia majú obavu pomenovať objektívny fakt z pozorovaného, aby sa náhodou nedotkli kolegu, neboli príliš kritickí (v negatívnom zmysle slova). Tieto obavy znižuje spoločný nácvik zručnosti

poskytovania spätnej väzby a používania opisného jazyka. Pre učiteľov je oveľa prospešnejšie a priateľnejšie prijímanie spätnej väzby od kolegov než od vonkajšej autority (napr. inšpektora), cítia, že ostatní rozumejú tomu, čo sa deje v triede, viac než niekto „zvonka“. Negatívna spätná väzba od autority znižuje sebavedomie učiteľov, zneisťuje ich v tom, či sú dobrí učitelia, spätná väzba v komunite má, podľa vyjadrení učiteľov, podporný charakter (Frederick, 2019).

Stretnutia umožňujú učiteľom pozeráť sa s nadhľadom na vlastné vyučovanie a mať väčšiu vôľu niečo v ňom zmeniť. Lund (2018, s. 13) na základe výsledkov svojho výskumu sumarizuje, že „(učitelia) sa dokážu meta-perspektívne pozrieť na vlastné vyučovanie, žiakov v triede a ciele vyučovania ako celok, dokážu citlivejšie reagovať na výchovu a vzdelávanie a to ich posúva do novej úrovne.“

Ďalším prínosom je vzájomná spolupráca pri riešení problémov praxe a pozorovanie vyučovania kolegov vo vlastnej škole, ale aj v iných školách (ak tvorí učiacu sa komunitu personál z viacerých škôl), prináša možnosť sledovať rozličné spôsoby vyučovania, ktoré by inak učiteľ nemal možnosť zažiť (Moran, 2014).

V komunite sa stráca hierarchia – každý je vyzvaný vyjadriť sa a nikto nie je vnímaný ako expert. Učitelia dôverujú riaditeľom, ktorí ich zapájajú do vytvárania zmien v školách (Lee *et al.*, 2011).

Učitelia v rozhovoroch konštatovali, že priaznivé výsledky spolupráce súvisia s tým, že zapojenie bolo dobrovoľné (Brown, 2018). Podobne Lund (2018) vidí úspech učiacej sa komunity v dobrovoľnosti. Ale dobrovoľné zapojenie učiteľov ešte nemusí znamenať, že všetky dôležité prvky v procese fungovania učiacich sa komunit sa budú bezproblémovo a priaznivo rozvíjať (porov. napr. Schaap & Bruijn, 2018). Na vytváranie úspešných učiacich sa komunit totiž vplýva mnoho faktorov a dobrovoľnosť je len jeden z nich. „Nariadené“ zapojenie do spolupráce nemusí končiť neúspechom. Isté je však, že aktivity nariadené zhora sú zvyčajne krátkodobé a s nižšou udržateľnosťou do budúcnosti (Vankriegen *et al.*, 2017), čo znamená, že spolupráca v učiacich sa komunitách je limitovaná časom a je možné, že bez podpory autority nebude pokračovať.

Na druhej strane, kvalitatívne výskumy prinášajú aj upozornenia na isté riziká. Konštatuje sa isté napätie medzi očakávaným a chceným, ktoré sa prejavuje v oblasti pracovnej záťaže, realizovania vzájomného učenia sa, ale i v intrapersonálnej oblasti. Toto napätie vzniká napr. (porov. Philpott & Oates, 2015; Schaap *et al.*, 2019):

- keď si učiteľ musí zadeliť čas na vlastnú prípravu a zosúladiť ju aj s účasťou v učiacej sa komunite;
- učitelia cítia zodpovednosť za zlepšovanie učenia sa žiakov, ale súčasne cítia nedostatok podpory – v štruktúre školy a v zdrojoch vyučovania;
- stretnutie v učiacej sa komunite neprináša to, čo od neho očakávajú: majú motiváciu niečo zmeniť, ale stretávajú sa s nechuťou/pasívnym prístupom ostatných učiteľov; stretnutie sa vedie ako kruh „výmeny skúseností“; napriek nastaveniu určitých postupov ku skutočnej zmene vo výchovno-vzdelávacej praxi vo vlastnej škole nedôjde kvôli zaužívanej rutine;
- učiteľ má v rámci učiacej sa komunity zvládnuť poznatky, ktoré nevníma ako nevyhnutné (a možno má i pochybnosti o svojich schopnostiach);
- sú vyslovené unáhlené závery o spôsobe vyučovania na základe nejasných faktov;
- nie je opísaný vzťah medzi tým, čo sa v triede odohrálo a aký to malo následok, prečo k danému následku došlo;
- javy sa zovšeobecňujú namiesto toho, aby sa pozornosť sústredila na špecifické jednotlivé deje, ktoré sa v triedach odohrávajú.

Ukazuje sa, že dominantným prínosom práce v učiacich sa komunitách je nový prístup k poskytovaniu spätnej väzby, ktorá je viac konkrétna a na faktoch založená, a prehodnotenie vlastných postupov pri vyučovaní, na druhej strane ďalšia povinnosť, t. j. účasť na stretnutiach, môže zvyšovať subjektívne vnímanú záťaž participujúcich učiteľov.

3. METODOLÓGIA

V príspevku prezentujeme časť širšieho výskumného zámeru, ktorý má kvalitatívny dizajn. Ako hlavná metóda zberu dát bol použitý videozáznam stretnutí učiteľov, ktorí participovali v deviatich úvodných stretnutiach didaktických reflektívnych komunit. Tieto stretnutia sa uskutočnili v mesiacoch január – jún 2021 online rešpektujúc epidemiologické opatrenia daného obdobia. Zber dát bol uskutočnený v školách, ktoré sa dobrovoľne zapojili do projektu realizovania didaktických reflektívnych komunit. Vytvorenie a realizácia stretnutí DRK bolo podporené a organizované vedením školy. Participanti boli poučení o tom, že zo stretnutí sa bude zhotovovať videozáznam, ktorý bude následne spracovaný pre výskumné účely.

Z videozáznamov bol vyhotovený prepis, ktorý bol analyzovaný s dôrazom na kvalitu vedenia stretnutí a dodržiavanie ich zásad. Metóda spraco-

vania dát, t. j. analýza obsahu sa v tomto príspevku zameriava na skúmanie kvality otázok v treťom a štvrtom kroku protokolu (postupu vedenia stretnutí, porov. Brestovanský & Kotuláková, 2020).

Z pohľadu zvyšovania kvality vedenia stretnutí nás zaujímal odlišenie jednoduchých ujasňujúcich otázok a prehlbujúcich otázok v týchto dvoch krokoch, absentovanie diskusie a poskytovania rád, minimalizovanie/absentovanie sugestívnych otázok.

Pre upresnenie toho, ktorú otázku možno považovať za jednoduchú ujasňujúcu, prehlbujúcu, sugestívnu otázku alebo otázku s riešením sme sa riadili nasledovnými kritériami.

Jednoduché ujasňujúce otázky sú formulované tak, že je možné na ne odpovedať krátko a fakticky. Dá sa na ne odpovedať ihneď odpovedať bez váhania a zvyčajne začínajú opytovacím zámenom – kto, čo, kedy, kde, ako. Sú to otázky typu napr.: *Kolko času žiaci úlohu venovali? Aké materiály ste používali? Kolko žiakov sa skutočne zapojilo?*

Prehlbujúce otázky sú náročnejšie na zodpovedanie a vyžadujú viac času na premýšľanie, často ide o otázky začínajúce opytovacím zámenom prečo. Nie je možné na ne odpovedať áno/nie; umožňujú to, aby sa prezentujúci dokázal pozrieť na problém z iného pohľadu tak, že musí premyslieť pôvodné východiská; vytvárajú ešte viac otázok (Easton, 2009; McDonald *et al.*, 2003). Je vhodné, ak obsahujú sloveso. Ide o otázku typu: *Aké výsledky by si chcel dosiahnuť? Prečo vnímaš [práve povedané] ako dôležité? Čo by si chcel/a týmto dosiahnuť? Ako vnímaš rozdiel/súvislosť medzi...?*

Sugestívne otázky v sebe obsahujú žiadanú odpoveď, navádzajú na odpovedanie istým spôsobom: *Dalo by sa povedať, že ten postup vyvolal agresívne správanie? (namiesto Ako žiak reagoval na ten postup?).*

Otázky obsahujúce „návod na riešenie“, ktoré ponúkajú riešenie problému, ktorý učiteľ/ka prezentoval/a, napr. *Nemyslíš, že by si mal/a...?, Mohla by si skúsiť...?*

4. VÝSLEDKY

Ukazuje sa, že inštruktážny manuál k vedeniu stretnutia napomáha učiteľom formulovať a kľásť ujasňujúce a prehlbujúce otázky, avšak dochádza aj k istému nedodržaniu inštrukcií, ktoré popíšeme nižšie.

V treťom kroku sme zaznamenali jednoduché otázky, v ktorých si učitelia-konzultanti napomáhajú opytovacími zámenami, napr. *Ako dlho sa stretávate a ako dlho stretnutie trvá? Aká je štruktúra stretnutia? Ako máš rozvrhnutú hodinu? Pri výklade učiva udržiujú všetci žiaci očný kontakt? Máš nejaký postup, ako žiaka motivuješ?*

V štvrtom kroku odznievajú často prehlbujúce, hypotetické otázky, ktoré nútia prezentujúceho učiteľa premýšľať o očakávanom výsledku, napr. *A ten váš ideál, ako si predstavujete hodinu? O čom snívate, že sa na hodine bude diať? Čo by ste potrebovali, aby sa naučili kooperovať vo štvorici? Prečo by si mohol spojiť tieto dve témy a prečo by si to nemohol urobiť? Ako by vyzeralo vyriešenie toho problému? Čo sú bariéry, ktoré ti bránia naplniť tento stav? Ale identifikovali sme i otázky, ktoré sa sústredia na predchádzajúcu skúsenosť učiteľa, ktorá má byť reflektovaná: *Bola by práca v škole iná ako práca online? Aké iné by to bolo?; Aký význam majú domáce úlohy v твоich prioritách v spolupráci, práci s deťmi?; Na čo kladieš dôraz pri práci na hodinách?**

Po analýze obsahu výpovedí v treťom a štvrtom kroku vedenia protokolu môžeme skonštatovať, že odporúčaný postup nie je dodržaný dvoma spôsobmi, ktoré sme zaradili do dvoch skupín: 1. chyba zaradenia otázky, 2. chyba obsahu otázky. Druhá skupina obsahuje viac variantov odklonenia sa od odporúčaného postupu.

Chyba zaradenia otázky: Pri vedení stretnutia zameraného na pomenovanie/formulovanie problému sa pri kladení otázok často mieša poradie ujasňujúcich a prehlbujúcich. Účastníci stretnutí reagujú na aktuálne výpovede učiteľa, teda do časti, ktorá by mala slúžiť na prehlbenie informácií zaraďujú otázky, ktoré sú viac zamerané na fakty.

V štvrtom kroku, kedy sa majú kľásť prehlbujúce otázky, sme zaznamenali napríklad tieto ujasňujúce otázky: *Keby si mala percentuálne rozdeliť triedu, aké percento je s individuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, koľko zlatý stred, koľko nadaných? Nepozoruješ demotiváciu u šikovných žiakov? Robia šikovní žiaci chyby v jednoduchých príkladoch?*

Tento jav môže súvisieť i so skutočnosťou, že v odpovediach na prehlbujúce otázky prezentujúci učiteľ ešte viac odкрýva kontext diania v triede, preto môže vzniknúť potreba spresnenia zo strany ostatných.

Chyba obsahu otázky: Tematické odbočenie je typické pre fázu kladenia prehlbujúcich otázok. Znamená to, že učitelia-konzultanti sa svojou otázkou posúvajú od problému, ktorý bol fakticky prezentujúcim učiteľom formulovaný. Otázky v sebe obsahujú subjektívny vklad, ktorý odráža možnosť riešenia vyplývajúci z osobnej skúsenosti učiteľa-konzultanta alebo sa učiteľ pýta na skúsenosť učiteľa súvisiaci s jeho nápadom, ako by problém riešil.

Príklad č. 1: Prezentujúci učiteľ predkladá problém praxe súvisiaci s prípravou na hodinu nesamostatného žiaka (odklon od zamerania problému praxe).

Učiteľ-konzultant (UK1): Zastupovala som v školskom klube detí s tvojou triedou. Chcela by som vedieť, lebo deti chodili za mnou, že tento žiak im ubližuje, teda akým spôsobom si riešila ty, keď deti za tebou prišli, že im žiak ubližuje? Či si... Čo si používala pri tom?

Prezentujúci učiteľ (PU): Mne sa to nestáva, na mojej hodine si to nedovolí. Takto... v školskom klube je už vyčerpaný. Som aj navrhovala s liečebným pedagógom, aby ho pred družinou, každou družinou mohol nechať len tak, lahnúť si na vak, aby si oddýchol psychicky trochu, lebo on keď je vyčerpaný, dobiedza do ostatných. Ale ináč si nedovoľuje, ani cez prestávku. On možno dobiedza dovtedy, kým nevzbudí u niekoho pozornosť.

UK2: Môže tam byť nejaký súvis medzi tým, že sa v ňom nahromadí zlosť, arogancia, neviem, v priebehu dopoludnia a on to potom ventiluje v ŠKD?

V niektorých stretnutiach sme zaznamenali tematické odbočenie s „cyklením“. Predstavuje ho jav, keď na otázku, ktorá sa odkláňa od témy, nadväzuje ďalší učiteľ svojou otázkou, pretože ho „tematický odklon“ inšpiroval. Už sa teda nerieši nič priamo súvisiace s predloženým problémom praxe, resp. poznanie kontextu sa neprehľbuje komplexne.

Príklad č. 2 zo štvrtého kroku – prehľbuje otázku: Učiteľom-konzultantom je predložený problém praxe „Ako aktivizovať na hodine žiakov s rôznymi schopnosťami (konkrétne ako zosúladiť prácu s integrovanými, a zároveň dať priestor nadaným)?“

Učiteľ-konzultant (UK): Chce sa nadaná žiačka ukazovať pred ostatnými alebo radšej nie?

Prezentujúci učiteľ (PU): Nie, radšej nie... Skôr je taká, akože...

UK: A je to tou triedou? Že trieda by ju neprijala? Alebo čím to je, že ona sa neukazuje, nerada sa ukazuje, nerada pomáha alebo ti nie je nápomocná?

PU: Skôr tak povahovo a teraz aj tá puberta. Ešte možno mladšia, keď bola... Ale skôr je to teraz také, nechajte ma byť, nechajte ma žiť, ja si tu budem svoje robiť, do súťaží vám pôjdem, ale nemá chuť sa prezentovať. Možno aj tým, že vyslovene tam mám len tri dievčatá a jedna z nich je ona a ostatné sú chalani, ktorí sú dosť... takí štipľaví...

UK: A do súťaží sú tlačení tí nadaní alebo chcú sami?

PU: No, konkrétne v osmičke chce sama, ostatní nechcú vôbec. Tam iba s ňou pracujem v súťažiach. V šestke sú viac aktívni, viacej aktívne decká. Že tam skôr akože idú. Tak dvaja-traja sami, ale aj podľa toho, o aké súťaže ide. Tam aj tretina, však Majka, ty poznáš tú triedu, možno viac by si vedela, boli tvoji...

UK: Všetci preto sa pýtam, či sa radi ukazujú.

Príklad č. 3 zo štvrtého kroku – prehľbuje otázku: Prezentujúci učiteľ vníma ako problém praxe to, že šikovnejším žiakom nestihnú dať spätnú väzbu na vyriešené príklady priamo na hodine matematiky. Nedostatok nastáva potom, ako sa jeden z učiteľov-konzultantov začne sústreďovať na zmenu práce celej triedy, pričom sa odkláňa od zamerania formulovaného prezentujúcim učiteľom, súčasne ide o otázky poskytujúce „návod na riešenie“, ktoré v tomto momente nie sú žiaduce.

Učiteľ-konzultant (UK1): Tento tréning, si hovorila, že používaš tento tréning a či ten tréning robíš aj inou metódou? Napríklad skupinovú?

Prezentujúci učiteľ (PU): Áno, riešili sme tie úlohy aj tak, že boli po skupinkách. Že tí, ktorí riešili nejaký ťažší príklad boli ako jedna skupinka, ďalšia skupinka boli slabší. Aj sme riešili po skupinkách, že silnejší so slabším a s priemerným. Len, čo sa toho týka... Hovorím, keď sú takto na skupinky, tak je tam dosť veľký hluk a potom to sklzne do toho, že jeden niečo vypočíta, ďalší to odpíše, alebo si to pozrie bez rozmýšľania nad príkladom. Teda aj táto vec je tam, že niektorí počítajú a niektorí sa popri tom vezú.

UK1: Dobre a ešte ťa len doplním otázkou, že napríklad keď to bolo tak, že boli výkonnostne pomiešaní, tak ste to neskušali tak, že by príklad prezentoval ten, kto je slabší?

PU: Čo sa týka týchto príkladov, tak tí slabší, to už sú naozaj také príklady, že tí úplne najslabší, tí by som povedala, že ani nemajú šancu sa k pochopeniu toho riešenia prepracovať. Tie najťažšie príklady sú fakt ťažké... Teda tieto som im ani neskušala dávať.

UK1: Všetci jasné, veď takto som to ani nemyslela, však to je špička ľadovca, ktorú prezentujú. Všetci tam v tých rutinných je okrem tých desať percent aj deväťdesiat percent úloh iných. Ale dobre, jasné, odpovedala si mi, ďakujem.

UK2: Chcela som sa len opýtať, či si skúšala, v tej skupine, keď sú namiešaní silní – slabí, bude taká podmienka, aby každý tomu rozumel, nemyslím tie úplne naj, a má to vedieť každý, teda majú si to navzájom vysvetliť, že ten lepší má vysvetľovať tomu slabšiemu. Lebo niektorých to takto baví. My sme to tak robili, že potom sme hádzali kockou a každý má vedieť...

Podobne sa učiteľia-konzultanti odkláňajú od problému praxe aj v príklade č. 4, pričom však k tomuto odkloneniu dochádza v treťom kroku – pri ujasňovaní faktov z kontextu. Prezentujúci učiteľ chce zistiť, ako zlepšiť zadávanie domácich úloh a systém poznamenávania u žiakov a ako žiakov sankcionovať za ich nesplnenie tak, aby to malo dlhodobý pozitívny efekt.

Učiteľ-konzultant (UK1): Ešte moja otázka. Nemôžu si písať domáce úlohy v školskom klube?

Prezentujúci učiteľ (PU): Môžu.

UK1: Môžu. A nerobia to?

PU: Hm... Niektorí áno, ale tí konkrétne asi nie... Dokonca som im dala aj takú možnosť, aby si to dokončili cez prestávku. Lebo často tá úloha je – tí, čo ste nestihli toto cvičenie, dokončíte si ho na domácu úlohu. Dám im priestor, len sa im mnohým nechce. A potom mám takých úplne zodpovedných, ktorí sa do toho pustia.

UK2: Nie je organizované písanie, dopisovanie domácich úloh v školskom klube nejako tak frontálne?

PU: Nie, nie je. Ale viem, že ich vychovávateľka vyzve, že keď chcú, tak si môžu napísať domáce úlohy. Dokonca majú možnosť aj ísť do inej miestnosti. Niektorí sa hrajú, niektorí si robia domáce úlohy...

Už vyššie uvedené naznačuje, že učitelia-konzultanti často pridávajú do svojich otázok vlastnú skúsenosť, čím veľmi konkretizujú obsah otázky a nechávajú len malý priestor na opätovné premyslenie postupov zo strany prezentujúceho učiteľa. Ide o sugestívne otázky obsahujúce „odporúčaný postup“ učiteľa-konzultanta:

Rozmýšľala si nad nejakou zmenou, variabilitou postupov, zamerať sa na stred?

Chcela som sa spýtať, či si skúšala, keď sú namiešaní silnejší a slabší, bude podmienka, aby každý tomu rozumel, nemyslím úplne najťažšie príklady, a majú si navzájom vysvetliť?

Skúšal si diskusiu posunúť – najskôr vysvetlenie pravidiel, potom diskusiu o náročnejších príkladoch zaradiť na záver hodiny?

Možno by si mohla zaradiť pravidlo 'päťkrát a dosť' a domáce úlohy potom ohodnotiť?

Hovorila si, že žiaci majú rozličnú úroveň čítania. Nahrávali ste niekedy žiakov, ako čítajú, aby sa počuli?

Skúsila si sa osobne porozprávať s tými, čo pravidelne zabúdajú domácu úlohu?

Dané príklady z analýz naznačujú, že pri vedení protokolov nemusia učitelia získať dostatočný prehľad o kontexte problému praxe práve kvôli tomu, že sa nesústredia na javy s ním úzko súvisiace, ale na iné okolnosti. Tie ich zaujímajú, pretože majú nejakú predstavu o riešení problému, resp. domnievajú sa, že poznajú spôsob, ako by sa mohol riešiť.

5. DISKUSIA

Analýza videozáznamov poukázala na potrebu sústrediť sa v inštrukcii učiteľov na obsah otázok,

ktoré budú formulované v úvodných stretnutiach DRK. Ukazuje sa to, čo potvrdzujú aj iní autori (napr. Fowler-Finn, 2013; Moran, 2014), že učitelia vychádzajú z určitého rutinného postupu, v ktorom ide buď o sústredenie sa na vlastnú skúsenosť, výmenu skúseností alebo sledovanie činnosti učiteľa a potrebu doplniť jeho postupy o svoj návrh. Práve toto má byť postupne, aj vďaka vedeniu protokolu, odstránené.

Štruktúra protokolu zabraňuje, aby sa počas stretnutia vymieňali skúsenosti v pravom slova zmysle, i keď sa to čiastočne deje, ako bolo popísané v príkladoch uvedených vyššie. Ako rizikové sa ukazuje štvrtý krok, zvládnutie formulovania prehlbujúcich otázok je skutočné umenie, pre ktoré je nevyhnutná empatia a schopnosť učiť sa (porov. Easton, 2009). Často sme identifikovali otázky, ktoré obsahujú „návod“ zo strany učiteľa-konzultanta a navyše sú formulované ako zatvorené otázky. Tieto typy otázok môžu byť doplnené do inštrukcie pre facilitátora a učiteľov-konzultantov, takisto môžu obsahovať príklady toho, ako z pôvodne sugestívnej otázky, môže vzniknúť všeobecnejšia otázka. Napr. namiesto otázky *Skúšal si diskusiu posunúť – najskôr vysvetlenie pravidiel, potom diskusiu o náročnejších príkladoch zaradiť na záver hodiny?* môže byť položená otázka *Či a ako rozlične si sa pokúsil meniť štruktúru hodiny?*; namiesto *Rozmýšľala si nad nejakou zmenou, variabilitou postupov, zamerať sa na stred?* použiť *Aké postupy si už použila?*

Okrem toho tento typ otázok naznačuje to, čo je zdôrazňované v prípade vedenia DRK, že učitelia-konzultanti sa sústreďia na činnosť učiteľa a jeho postupy, menej ich zaujíma to, ako reálne reagujú žiaci, teda pozornosť by sa mala sústrediť na to, akú formu učenia sa žiakov chcú učitelia dosiahnuť, nie to, aký je očakávaný, žiadaný spôsob vyučovania (City *et al.*, 2009).

Preformulovaniu problému napomáhajú práve hypotetické otázky, ktorých príklady sme uviedli vyššie. Splňajú kritériá prehlbujúcich otázok – sú otvorené, rozvíjajú kritické myslenie, umožňujú prezentujúcemu učiteľovi rozprávať o tom, ako problém vníma (napr. Easton, 2009; McDonald *et al.*, 2003). Za prehlbujúce otázky však môžeme považovať aj tie, ktoré sledujú podrobne predchádzajúcu skúsenosť učiteľa a umožňujú porovnávať jednotlivé javy a deje, s ktorými má skúsenosť z praxe.

Pre optimálne vedenie stretnutia je dôležitý aktívne počúvajúci facilitátor, ktorý dokáže zachytiť miesta, kedy sa účastníci stretnutia prestali venovať faktom týkajúcich sa ujasnenia a prehlbenia kontextu problému praxe, a včas reagovali tým, že vrátia diskutujúcich k pôvodnému problému praxe. Tento postup je

oveľa viac nutný, ak v určitej čiastkovej problematike začnú na seba nadväzovať, t. j. učitelia reagujú na poslednú povedanú otázku a odpoveď namiesto toho, aby sa pýtali k hlavnému problému.

Ako najvýraznejší sa teda ukazuje problém formulovania prehlbujúcich otázok, pretože niektoré stretnutia môžu končiť tak, že počas kroku, v ktorom majú byť používané, nezaznie ani jedna správne položená prehlbujúca otázka. Autori venujúci sa problematike protokolov na identifikovanie problémov praxe, odporúčajú zaradiť ešte pred samotný organizovaný protokol cvičenie, ktoré má slúžiť na zlepšenie kompetencie formulovania prehlbujúcich otázok (napr. Dowd & D'Anieri, nedat.)

Pre ďalšie pokračovanie práce s učiteľmi a realizovaním DRK bude dôležité doplniť inštruktážne materiály o návrhy, ako môžu jednotlivé kroky zlepšiť práve tým, že sa budú venovať aj problematike formulovania ujasňujúcich a prehlbujúcich otázok, aby sa zvýšila ich citlivosť na vnímanie tých, ktoré sú sugestívne a ponúkajú prezentujúcemu učiteľovi už priamo „návod na riešenie“. Domnievame sa, že formulovanie otvorených otázok smerujúcich k zvažovaniu viacerých aspektov je zručnosť, ktorá je uplatniteľná nielen počas DRK, ale všeobecne v celom profesionálnom pôsobení učiteľa.

ZÁVER

Zamerali sme sa na proces implementovania postupov pri realizovaní DRK v praxi v Slovenskej republike. Ide o nový model práce, ktorý si učitelia postupne osvojujú, preto vnímame ako kľúčový podrobný rozbor toho, čo sa na stretnutiach v rámci DRK odohráva.

Priebeh stretnutí v rámci DRK prebieha v štyroch fázach, pričom my sme sa zamerali na fázu identifikovania problému praxe. K tejto fáze bol pripravený tzv. protokol, t. j. inštruktážny popis jednotlivých krokov, ktoré majú v rámci stretnutia prebehnúť. Pre pochopenie problému praxe, ktorý učiteľ prezentuje, je dôležité, aby učitelia-konzultanti získali v rámci stretnutia čo najviac informácií o jeho kontexte. Tie môžu získať najmä v treťom a štvrtom kroku vedenia protokolu, kedy majú príležitosť kľásť ujasňujúce a prehlbujúce otázky. Kvalitatívna analýza týchto krokov naznačuje, že učitelia zvládajú formulovanie ujasňujúcich otázok lepšie ako formulovanie prehlbujúcich otázok.

V štvrtom kroku protokolu totiž namiesto otvorených otázok nezaťažených návodmi na riešenie, ktoré umožňujú prezentujúcemu učiteľovi pozrieť sa na problém z viacerých aspektov, kriticky myslieť a pomenovať žiaduci stav, často formulujú sugestívne otázky, otázky obsahujúce „návod ako problém riešiť“, či sústredenie sa na istú formu práce. To spôsobuje, že učitelia-konzultanti sa prestávajú sústrediť na prezentovaný problém praxe, ale sústredia sa na isté didaktické stratégie, techniky alebo metódy.

Analýza stretnutí nám poskytuje ďalšie príklady vhodných otázok a nesprávne formulovaných otázok, ktorými môžeme obohatiť metodické materiály pre učiteľov s cieľom skvalitnenia vedenia protokolov. Možnosťou ako zlepšiť formulovanie otázok v štvrtom kroku je doplnenie metodických materiálov o aktivity zamerané na posilnenie tejto zručnosti.

DRK ako také vyžadujú od učiteľov, aby sa dokázali sústrediť na fakty a to, čo sa práve odohráva v triede. Súčasťou tréningu nehodnotiaceho pozorovania a opisu diania na hodine je podľa nášho názoru aj schopnosť učiteľov oslobodiť sa pri kladení prehlbujúcich otázok od svojej osobnej skúsenosti, neponúkať riešenia („možno by si mal, možno by si mala“), nezneisťovať kolegov otázkami explicitne sa pýtajúcimi na to, čo skúsili alebo neskúsili pri riešení problému („Skúsil si túto metódu?“). V DRK sa totiž vychádza z predpokladu, že každý učiteľ robí to najlepšie, čo dokáže, a spoločnou snahou je zlepšiť výsledky učenia sa žiakov, nie kontrola toho, čo robí učiteľ.

LITERATÚRA

- Bolam, R., *et al.* (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London, UK: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills. Research Report Number 637.
- Brestovanský, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania, *Pedagogika*, 10(1), 27–46.
- Brestovanský, M., Kotuláková, K. (2020). *Ako identifikovať problém praxe vo vyučovaní na našej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

- Brown, K. C. (2018). *The Impact of Instructional Rounds on Teacher Learning*. Dizertačná práca. Walden University.
- City, E. A., et al. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Del Prete, T. (2013). *Teacher Rounds: A Guide to Collaborative Learning in and from Practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DeLuca, C., et al. (2015). Instructional Rounds as a professional learning model for systemic implementation of Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 122–139.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design, *School Effectiveness and School Improvement*, 2018, 1–26. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>.
- Dowd, J., & D'Anieri, J. (nedat.). *Probing questions exercise*. National School Reform Faculty. Harmony Education Centre. Dostupné na: https://www.nsrffharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/probing_questions.pdf
- DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington: Solution Tree.
- Easton, L. B. (2009). *Protocol for professional learning*. Alexandria, Virginia USA: ASDC.
- Frederick, C. (2019). *What happens when teachers participate in Teacher Rounds?* Dizertačná práca. College of Business, Arts and Social Science Brunel University London.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading instructional rounds in education: A facilitator's guide*. Cambridge, US: Harvard Educational Publishing Group.
- Hatch, T., Hill, K., & Roegman, R. (2016). Investigating the Role of Instructional Rounds in the Development of Social Networks and District-Wide Improvement. *American Educational Research Journal*, 2016, 1–32.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830.
- Lund, L. (2018). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, 2018, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>
- Moran, W. (2014). Enhancing Understanding of Teaching and the Profession Through School Innovation Rounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 68–85.
- McDonald, J. P. et al. (2003). *The power of protocols : an educator's guide to better practice*.
- Philpott, C., & Oates, C. (2015). What Do Teachers Do When They Say They Are Doing Learning Rounds? Scotland's Experience of Instructional Rounds. *European Journal of Educational Research*, 4(1), 22–37.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21, 109–134.
- Schaap, H., et al. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 2019, 45(5). <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99(3), 611–625.
- Stoll, L. et al. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Troen, V., & Boles, K. C. (2014). *The Power of Teacher Rounds. A Guide for Facilitators, Principals, and Department Chairs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vangrieken, K., et al. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review, *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59.
- Voelkel, R. H., Jr., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 2017. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>.

Kontakt

Mgr. Anna Sádovská, PhD.: anna.sadovska@truni.sk
 doc. Martin Brestovanský, PhD.: martin.brestovansky@truni.sk