

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Subjektivně popisované dopady Lesson Study na profesní rozvoj učitelů
základní školy: kvalitativní výzkum

Subjectively described effects of Lesson Study on the professional
development of teachers: qualitative research

Bc. Veronika Valínová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ–ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Subjektivně popisované dopady Lesson Study na profesní rozvoj učitelů základní školy: kvalitativní výzkum* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 15. 4. 2024

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za odborné vedení, za empatii, vstřícnost při vedené této práce a ochotu kdykoli mi pomoci.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá subjektivním popisem dopadů tzv. Lesson Study na profesní rozvoj učitelů. Cílem práce je uvést do českého prostoru Lesson Study jako specifickou formu dalšího vzdělávání učitelů založenou na spolupráci učitelů při zkvalitňování výuky prostřednictvím plánování, realizace a reflexe vyučovací hodiny. Lesson Study vychází z japonského školského prostředí, v českém prostředí je ovšem doposud neprobádanou formou formou profesního rozvoje. Práce se dělí na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část na základě odborné literatury popisuje počátky Lesson Study, její postupný vývoj, charakteristiku a také implementaci mimo japonské prostředí. Empirická část poté pomocí vlastního kvalitativního výzkumu identifikuje subjektivně vnímaná pozitiva a negativa Lesson Study pro profesní rozvoj učitelů, kteří byli přímými účastníky realizace. Výzkum byl realizován na druhém stupni základní školy v Praze ve školním roce 2023/2024. Hlavní metodu sběru dat představoval polostrukturovaný rozhovor, který byl veden se sedmi učiteli. Mezi hlavní přínosy učitelé uvádějí spolupráci, interaci vyučovacích hodin a propojenost s přímou výukou žáků. Nejčastější překážkou pro implementaci Lesson Study je vnímaná časová náročnost celého cyklu, který je v práci podrobně popsán. Mezi respondenty byli zahrnuti učitelé začínající i učitelé s delší pedagogickou praxí. V diskuzi jsou porovnávány výsledky výzkumu s použitou odbornou literaturou a jsou uvedena doporučení pro implementaci Lesson Study a také pro další výzkum.

KLÍČOVÁ SLOVA

Lesson Study, Profesní rozvoj učitelů, Společné profesní učení, japonské vzdělávání, základní škola

ABSTRACT

The thesis deals with a subjective description of the impact of the Lesson Study on teachers' professional development. The aim of the thesis is to introduce Lesson Study as a specific form of teacher training based on teachers' collaboration in improving the quality of teaching through planning, implementation and reflection of lessons. Lesson Study is based on the Japanese school environment, but in the Czech environment it is an unexplored form. The thesis is divided into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part, based on the literature, describes the origins of Lesson Study, its gradual development, characteristics and also its implementation outside the Japanese environment. The empirical part then identifies, through its own qualitative research, the subjectively perceived positives and negatives of Lesson Study for the professional development of the teachers who were part of the research. Teachers cite collaboration, classroom interaction, and connectedness to direct student learning as the main benefits. The most common barrier to implementing Lesson Study is the perceived time-consuming nature of the cycle, which is detailed in the paper. The research was conducted in a second level primary school in Prague in the school year 2023/2024. The main research method was a semi-structured interview conducted with seven teachers. The respondents included both beginning teachers and teachers with longer teaching experience. The discussion compares the research findings with the literature used and makes recommendations for the implementation of the Lesson Study as well as for further research.

KEYWORDS

Lesson Study, Teacher Professional Development, Collaborative Professional Learning, Japanese Education, Middle School

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Lesson Study	10
1.1 Počátky a vývoj Lesson Study – japonské prostředí	10
1.1.1 Počátky vzdělávacího systému	10
1.1.2 Počátky experimentálních přístupů ve vzdělávání	12
1.1.3 Poválečné období – Lesson Study jako předmět výzkumu	14
1.1.4 Lesson Study jako nástroj vzdělávací politiky	15
1.1.5 Současnost	16
1.2 Implementace Lesson Study mimo japonské prostředí	17
1.3 Lesson Study v českých podmínkách	18
2 Tým Lesson Study	20
3 Cyklus Lesson Study	22
3.1 Studium	23
3.2 Plánování	24
3.3 Učení a pozorování	26
3.4 Reflexe	27
4 Lesson Study jako součást profesního rozvoje učitelů	29
4.1 Profesní rozvoj učitelů	29
4.1.1 Profesní rozvoj učitelů jako aspekt vzdělávací politiky	30
4.1.2 Výsledky České školní inspekce	31
4.2 Spolupráce jako součást profesního rozvoje	31
4.3 Popsané přínosy Lesson Study pro rozvoj pedagogů	32
4.3.1 Hlubší pochopení obsahu učení	32

4.3.2	Proces iterace a změřeni na cíl	32
4.3.3	Pozorovací dovednosti.....	33
4.3.4	Zpochybňování dosavadních představ.....	34
4.3.5	Vytváření učitelské komunity.....	34
4.3.6	Bezpečné prostředí	35
4.4	Popsané překážky při zavádění Lesson Study.....	36
4.4.1	Pracovní zátěž učitelů.....	36
4.4.2	Časová náročnost Lesson Study	36
4.4.3	Profesní kultura	36
4.4.4	Potřeba suplování	37
4.4.5	Podpora vedení	37
	Praktická část.....	38
5	Metodologie.....	38
5.1	Teoretická východiska metodologie.....	39
5.2	Proces výzkumu.....	40
5.2.1	Přípravná fáze	40
5.2.2	Realizační fáze.....	44
5.2.3	Evaluační fáze.....	44
5.3	Popis výzkumného vzorku	44
5.3.1	Profil školy	44
5.3.2	Profily respondentů	46
5.3.3	Role výzkumníka.....	48
6	Analýza výsledků výzkumu	50
6.1	Popis implementace lesson study	50
6.2	Výsledky kvalitativního šetření.....	50

6.2.1	Zapojení do LS z pohledu účastníků rozhovoru	51
6.2.2	Zhodnocení nabízené podpory.....	52
6.2.3	Pozitiva LS z pohledu účastníků rozhovoru	55
6.2.4	Pozitiva LS oproti jiným formám dalšího vzdělávání	62
6.2.5	Negativa LS z pohledu účastníků rozhovoru.....	63
6.2.6	Negativa LS oproti jiným formám dalšího vzdělávání.....	67
6.2.7	Konkrétní přínos z provedené LS.....	68
6.2.8	Pozorovaný dopad LS na učení žáků.....	70
6.2.9	Plány s LS do budoucna	71
6.2.10	Zpětné zhodnocení rozhodnutí školy.....	72
7	Diskuze	73
	Závěr.....	76
	Seznam použitých informačních zdrojů	78
	Seznam příloh.....	82

Úvod

Tématem této diplomové práce je tzv. Lesson Study. Tato forma dalšího vzdělávání má hluboké kořeny v japonském školství. Na západ se rozšířila koncem 20. století díky svému přístupu ke spolupráci učitelů¹ a sdílení odborných znalostí. Cílem Lesson Study je zkvalitnit výuku prostřednictvím systematického plánování výuky, pozorování a reflexe vyučovacích hodin. V českém prostředí je Lesson Study značně neprozkoumanou a doposud experimentální formou dalšího vzdělávání učitelů, dosud nevznikla žádná ucelená koncepce této formy profesního rozvoje. Školy, které Lesson Study zkouší zavádět, si koncepce tvoří samostatně.

Měla jsem příležitost se do procesu Lesson Study zapojit. Učím na základní škole, která v minulém roce zavedla Lesson Study jako povinnou součást společného učení pedagogického sboru. Jelikož na základní škole kromě učitelské role plním roli interního průvodce, byla jsem součástí přípravného týmu, který v součinnosti s vedením řešil, jakým způsobem by Lesson Study měla být implementována do prostředí naší školy. Lesson Study jsem si vyzkoušela čtyřikrát z pozice učitele a čtyřikrát z pozice facilitátora. Zmiňovaná implementace Lesson Study do pedagogického sboru je hlavním předmětem výzkumu v empirické části.

Pro mě osobně je Lesson Study atraktivní formou profesního rozvoje, jelikož vychází z úzké spolupráce s kolegy, její součástí je přímá výuka žáků, která je následně zkoumána, a je vyhodnocováno, jakým způsobem ovlivnila žákovo učení. Lesson Study vnímám pozitivně a vidím v ní příležitost pro české školství, která nejsou doposud dostatečně probádány. Z těchto důvodů jsem si Lesson Study vybrala pro svůj výzkum.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části nastínuji historický vývoj a kontext vzniku Lesson Study. Předkládám odborné studie, které se zabývají LS, a představuji, na jakých hlavních principech je tato forma společného učení

¹ Z hlediska genderové problematiky jsou v celém textu diplomové práce používány mužské tvary pro označení pojmů a jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků (např. učitel, pedagogický pracovník, ředitel, asistent, vychovatel, výchovný poradce, aj.). Stejně platí i pro kategorie žák a student, popř. pro použité další pojmy (podstatná jména), které mají rodové tvary. Ani v nejmenším to neznamená, že práce přehlíží ženský element. Záměrem je co nejjednodušší a nejstručnější vyjádření a přehlednost a jednoduchost textu.

postavena. Dále v této části popisuji celkový cyklus Lesson Study a uvádím, jaká pozitiva a negativa vnímá odborná literatura pro její implementaci do školního systému. Jelikož je Lesson Study formou profesního rozvoje, vyjasňuji definice důležitých pojmů s tím spojené a představuji současný stav profesního rozvoje v českém školství. Hlavní oporou pro vypracování teoretické části je pro mě studie od Catherine Lewis *Lesson study: A handbook for teacher-led improvement of instruction* a studie Petera Dudleyho *Lesson study: Professional learning for our time*.

V empirické části realizuji kvalitativní výzkum, jehož součástí je rozhovor s učiteli základní školy, na které se zaváděla Lesson Study jako nástroj pro společné učení. Analyzuji subjektivně vnímaná pozitiva a negativa Lesson Study pro jejich profesní rozvoj. Hlavní výzkumnou metodou práce jsou tedy polostrukturované rozhovory, dále obsahová analýza oficiálních a neveřejných dokumentů. Výsledky v diskuzi porovnávám s prostudovanou odbornou literaturou. V závěru práce shrnuji odpověď na výzkumné otázky a reflektuji postup své práce. Nabízím také doporučení pro další výzkum i praxi.

Teoretická část

1 Lesson Study

Lesson study (dále jen „LS“) je forma rozvoje učitelů pocházející z Japonska. Forma LS je založena na strukturované a intenzivní spolupráci mezi učiteli. V Japonsku je tato metoda známá jako *jugyou kenkyuu* a její počátky sahají až do 19. století. V západním školství se LS stala populární ke konci 20. století.

Hlavním cílem LS je zlepšit kvalitu výuky prostřednictvím pečlivého plánování, realizace, pozorování a následné analýzy konkrétních výukových hodin (Lewis 2002). Učitelé analyzují, jak se žáci učí a jak uvažují a na základě toho zkoumají, jak jejich proces učení a uvažování ovlivnit (Vondrová a kol. 2016). LS probíhá v cyklech, v několika fázích (Vondrová a kol. 2016):

1. Učitelé týmu LS sestavují cíl výuky na základě toho, co vidí jako podstatné pro své žáky.
2. V souladu s cíli tým LS plánuje podrobný plán vyučovací hodiny.
3. Jeden z učitelů realizuje vyučovací hodinu, ostatní zastávají roli pozorovatelů.
4. Tým LS sdílí svá pozorování a společně reflektují výuku.
5. Učitelé vyhodnocují své pozorování, na jehož základě upravují cíle a plán výuky.
6. Další z týmu odučí přepracovanou hodinu v jiné třídě. Ostatní zastávají roli pozorovatelů. Cyklus se opakuje.
7. Učitelé sepisují závěrečnou zprávu o LS.

1.1 Počátky a vývoj Lesson Study – japonské prostředí

1.1.1 Počátky vzdělávacího systému

LS má své počátky v japonském vzdělávání a je výsledkem dlouhodobého tamějšího vývoje školského systému. Začátky lze vysledovat už v pozdních letech 19. století, kdy Japonsko v éře císaře Meidži znovu navázalo po izolované odmlce dřívějších režimů kontakt s vnějším

světem. To napomohlo rychlému rozvoji a modernizaci společnosti. Pod vlivem reforem inspirovaných západními státy byl založen státní vzdělávací systém, což vedlo k výraznému nárůstu průměrné úrovně vzdělání (Duke 2009).

Do této doby bylo vzdělání předáváno několika způsoby. Existovaly tzv. lenní školy, v nichž se vzdělávaly děti rodičů z vyšších společenských vrstev. Další možností vzdělávání byly chrámové školy, kde se děti z běžných rodin učily základním dovednostem (čtení, psaní a počítání) a praktickým potřebám každodenního života (Duke 2009). Vedle toho byla také značně rozšířena praxe společného vyučování mimo domovy žáků, kdy byli pro tento účel najímáni soukromí pedagogové. Ve všech typech škol byla výuka založena právě na systému doučování (Duke 2009).

Se zavedením západního školského systému se Japonci museli seznámit se stylem výuky ve třídách. Protože pojem „vyučovací hodina“ byl pro učitele zcela nový, bylo zapotřebí vymyslet, jakým způsobem si pedagogové mohou doplnit své dosavadní vzdělání, tak aby je připravilo na výuku ve třídě. V roce 1873 bylo založeno středisko pro přípravu učitelů pod vedením pedagogů, kteří studovali na západě. Zde se setkáváme s prvními náznaky toho, co dnes označujeme jako LS. Byla zde ve značně zjednodušené formě využívána jako způsob zkoušení a šíření moderních vyučovacích metod, které byly importovány ze západu (Inagaki, Sato 1996).

Na vzdělávací politiku měla velký vliv filozofie švýcarského pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziho a vyučovací proces německého pedagoga Johanna Friedricha Herbarta. Vláda využívala zejména pět kroků Herbartova přístupu (příprava, představení, asociace, zobecnění a aplikace) ve snaze o kontrolu kvality výuky (Sato 2015). V 90. letech 19. století se zmíněná verze LS rozšířila na základních školách v celé zemi. Používala se jako způsob, jak rozšiřovat moderní učební osnovy a metody (Duke 2009).

Zatímco předchozí učitelské metodiky se zaměřovaly na obsah výuky, přibližně v této době si učitelé začali vyměňovat praktické techniky získané na základě svých zkušeností ze tříd. To je zmíněno například v knize *Kyodanjo no Kyoshi* (v překladu Učitelé na platformě), vydané v roce 1908, kde učitel základní školy popisuje praktické rady své učitelské praxe – například jakým způsobem předávat obsah učiva, jak využívat tabuli ve své výuce nebo jak se zaměřit na pozorování aktivity žáků v rámci celé třídy. Toto sdílení učitelské praxe mezi

kolegy je důležitým prvkem LS. Nicméně v tomto bodě byla LS zatím používána pouze jako nástroj k šíření „efektivních“ vyučovacích technik (Sato 2015).

1.1.2 Počátky experimentálních přístupů ve vzdělávání

Ve 20. letech 20. století, v politickém období známém jako demokracie Taišó, se objevil nový přístup k výuce experimentující s inovativním postupem. V této době učitelé vedli hnutí za nové vzdělávání a kritizovali dosavadní kroky vlády směřující ke standardizaci pedagogiky zaměřené na učitele a k zacházení s žáky jako s pasivními subjekty. Pod vlivem Johna Deweyho a dalších západních filozofů tito pedagogové zakládali soukromé experimentální školy založené na ideologii individuálního přístupu, tedy zaměřené na žáka (Yasuhiko 2009).

Příkladem takových škol jsou následující zmíněné, které se do dnes uvádějí jako příklady inovativního vzdělávání v Japonsku (Yasuhiko 2009). Jednou z nich je základní škola Seijo, která byla otevřena v roce 1917 s vizí respektování individuálních rozdílů a jedinečných vlastností každého žáka (Sato 1996). Zatímco dříve se v Japonsku LS prováděly za účelem převzetí inspirativních metod ze západní výuky, základní škola Seijo sledovala vlastní vzdělávací ideály, LS se zde prováděly badatelsky a výsledky LS se dále publikovaly (Sato 1996). Další progresivní školou uvedenou jako příklad inovativního vzdělávání je základní škola vesnice Ikebukuro. Byla založena v roce 1924 v duchu utopické filozofie, jejímž principem bylo, že si žáci svobodně volili učitele, učební plán i dobu vyučování (Sato 1996).

Tyto a další progresivní školy zahrnovaly do své praxe LS a dokumentovaly je, aby se z nich mohli učit vyučující v dalších školách (Yasuhiko 2009). Výše zmíněné iniciativy zdola nahoru však v oblasti LS měly omezený dopad, protože progresivní postupy zaváděly pouze privilegované soukromé školy. Ve státních školách učitelé zpravidla vyučovali tak, aby plnili státem stanovené osnovy (Yasuhiko 2009).

V tomto novém vzdělávacím hnutí vznikly dva narativní přístupy v učitelských metodách, které přetrvávají v japonském školství dodnes. První z nich bylo tzv. psaní každodenního života (*seikatsu tsuzurikata*), jehož cílem bylo podporovat hlubší pochopení životních zkušeností žáků. Tento přístup zdůrazňuje význam osobních zkušeností a každodenní reality žáků jako zdrojů učení. Učitelé povzbuzují žáky, aby psali o svých vlastních zkušenostech, pocitech a myšlenkách, což pomáhá rozvíjet jejich schopnost vyjadřovat se a prohlubuje

kritické myšlení. Kromě toho *seikatsu tsuzurikata* napomáhá budování silného vztahu mezi učitelem a žákem, protože učitelé jsou obeznámenější s osobními zážitky a kontextem života svých žáků (Asai 2019).

Tuto praxi iniciovali učitelé z již výše zmíněné vesnice Ikebukuro. Ve 30. letech minulého století tamní učitelé začali vydávat měsíčník s názvem *Life School*, ve kterém publikovali práce žáků a narativní popisy zážitků ze třídy (Asai 2019). Tito učitelé kritizovali vládu za to, že žáky vnímá jako pasivní a nezapojuje je do procesu učení. Navrhli proto flexibilní učební plán, v němž žáci mohli převzít kontrolu nad svým učením a vyjadřovat se vlastními slovy.

Zatímco *seikatsu tsuzurikata* umožňovala žákům **vyjádřit svůj život jako učební zkušenost**, druhý narativní přístup, *jissen kiroku*, neboli „narativní záznamy o výuce“, dovoloval učitelům reflektovat proces pedagogické praxe. Asai (2019) popisuje, že jedním z charakteristických rysů pro *jissen kiroku* je používání první osoby „já“, v záznamu jsou uvedena konkrétní jména žáků, vztahy mezi „já“ (učitelem) a žáky jsou popsány v narativních popisech. Asai (2019) poukázal na to, že *jissen kiroku* umožňuje učitelům sledovat své vzdělávací cíle a objevovat smysl učiteléské praxe v interakcích s žáky. Dále uvádí, že *jissen kiroku* se liší od vědeckého zobecňování nebo teoretizování, protože jeho účelem je propojit učitele sdílením společných vzdělávacích ideálů a problémů v praxi.

Seikatsu tsuzurikata a *jissen kiroku* odrážejí dlouholeté tradice japonských učitelů v chápání učení jako zkušenosti založené na praxi. Tyto rysy společného chápání učení jsou shrnuty následovně:

- učení je založeno na úzkých vztazích mezi žáky a učiteli;
- učení je chápáno jako úzce spojené s životní zkušeností;
- důraz je kladen na proces učení a vnitřní reflexi;
- důraz je kladen na jedinečnou zkušenost jednotlivých studentů a autonomii žáků;
- učení je vyprávěno narativní formou s použitím první osoby a jako osobní zkušenost;
- učení je interpretováno s ohledem na příslušné kontextové faktory.

Tento inovativní přístup publikovaný v učitelských časopisech motivoval japonské učitele k tomu, aby se zamýšleli nad svou praxí a budovali svoji odbornost na základě zkušeností svých i svých kolegů a své postřehy dále sdíleli. Díky tomu se v Japonsku přístup k učení měnil a měnil se i způsob, jak učitelé vidí vyučování jako profesi (Yasuhiko 2009). Snaha učitelů zaznamenávat poznatky z výuky narativním způsobem a vyměňovat si praxi prostřednictvím této dokumentace se podobala v praxi LS, jak ji známe dnes (Asai 2019). Tyto narativní záznamy o výuce byly psány „za účelem sdílení s ostatními učiteli, pro rozvoj jejich vyučovacích schopností, učebních plánů, vyučovacích metod a výukových materiálů“ (Asai 2019: 126).

Doba experimentálního učení ve 20.–30. letech minulého století změnila podobu LS v následujících prvcích. Zaprvé se cíl zkoumání LS posunul od výukových technik k učebním **zkušenostem žáků**. Zadruhé se objevil koncept vzdělávací praxe a metoda *jissen kiroku*, jejímž cílem je **shromažďovat záznamy o vyučovacích hodinách**. Zatřetí se zavedl model LS založený na **cyklu pozorování, záznamu a diskuse**. Začtvrté poznatky o LS a zkušenosti využívající narativní přístup ve vzdělávání byly široce publikovány, a podporovaly tak **sdílenou praxi mezi učiteli**. Vše výše zmíněné můžeme považovat za charakteristiky LS, které platí až do současnosti (Asai 2019).

Válečné období toto učitelské hnutí dočasně přerušilo, jelikož vláda přistoupila ke vzdělávání jako k nástroji pro nacionalistickou ideologii (Sato 1996).

1.1.3 Poválečné období – Lesson Study jako předmět výzkumu

V poválečném období 40. a 50. let 20. století prošlo japonské školství řadou demokratizačních reforem. Jednou z nich byla snaha o decentralizaci, která poskytla školám autonomii při tvorbě učebních plánů a výběru učebnic na základě místních potřeb (Yasuhiko 2009). Současně s tím došlo k oživení hnutí za nové vzdělávání z 20. let. Na základě celostátního průzkumu provedeného v roce 1951 se 70 % základních a středních škol zapojilo do tvorby školních učebních plánů (Sato 1996). V reakci na tento velký zájem o tvorbu kurikula bylo v 50. letech 20. století publikováno mnoho zpráv o LS (Yasuhiko 2009).

Od 60. let 20. století se začala o LS zajímat akademická obec. Na základě různých teoretických východisek začalo výzkum LS provádět pět univerzit napříč Japonskem (Sato,

1996). Na základě této spolupráce vzniká Národní rada pro Lesson Study, která se zabývala propojením univerzitního prostředí s učiteli základních a středních škol. Jedním z výzkumných témat, kterému se akademici v Národní radě pro Lesson Study věnovali, bylo zkoumání „Jak žáci přemýšlí a jak se učí v rámci třídního společenství“ (Sato 1996). V souvislosti s výzkumem vzniká časopis *Lesson Study*, zabývající se pouze výzkumem LS (Sato 1996).

V 60. letech vzniká Národní asociace pro studium vzdělávacích metod (*National Association for the Study of Educational Methods*, NASEM), která podporuje zájem výzkumníků o učitelství. Výzkumníci zkoumají LS a data, která přinášejí, se liší od předcházejících tím, že místo reflexe praxe přinášejí objektivní a kvantitativní analýzu jednání učitelů a žáků ve výuce (Yasuhiko 2009).

Vláda v 60. letech zřizuje systém „určených výzkumných škol“, kdy se dané školy podílí na výzkumu na určité téma po dobu dvou až tří let, jedním z témat bylo například ICT nebo téma lidských práv. V rámci tohoto systému účastníci běžně využívají LS, jelikož se školy v systému střídají, stává se díky tomu LS standardizovanou praxí (Sato 1996).

1.1.4 Lesson Study jako nástroj vzdělávací politiky

V 80. a 90. letech 20. století čelily japonské školy různým problémům, které vedly ke stagnaci progresivních tendencí ve školství. V období vysokého ekonomického růstu vyvíjel systém státních zkoušek na studenty obrovský tlak a ti ztráceli motivaci k učení (Sato 2000). Japonské školy se potýkaly s problémy, jako je školní násilí, delikvence a šikana (Akita 2012, Sato 1996). Učitelé se současně museli vypořádat s revizí učebních osnov (Akita 2012).

V průběhu 90. let se Ministerstvo školství, kultury, sportu, vědy a technologie (MEXT) aktivně zapojilo do propagace LS jako nástroje pro zlepšení kvality vzdělávání. Byly distribuovány podrobné směrnice pro provádění LS, což učitelům a školním administrátorům poskytlo jasnější rámec a lepší pochopení procesu. MEXT také podporovalo publikování výsledků LS a jejich šíření mezi vzdělávací komunitu (Akita 2012). LS se stala součástí oficiálních programů pro profesní rozvoj, které MEXT organizovalo pro učitele ve specifických fázích jejich kariéry – zejména během prvního, pátého a desátého roku jejich praxe (Akita 2012). Tím byla LS institucionalizována jako

klíčová součást celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. V této době se začínají rozšiřovat tematické oblasti, kterým se vyučující v rámci LS věnují – ačkoli byla původně zaměřená hlavně na matematiku a přírodní vědy, začala LS zahrnovat i další předměty, jako jsou jazyky, společenské vědy a umění. To umožnilo širší aplikaci LS a posílilo její význam jako univerzálního nástroje pro zlepšení výuky.

Koncem 90. let se LS začala šířit mimo Japonsko, zejména do Spojených států a dalších zemí. K tomu přispěly i mezinárodní vzdělávací studie, jako je TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), které zdůraznily úspěšnost japonského vzdělávacího modelu (Yasuhiko 2009).

1.1.5 Současnost

V současné době se LS realizují v různých formách. Nejběžnější formou LS, která se pravidelně koná na základních i středních školách po celém Japonsku, je plánování v rámci školy. Jedná se o **interní LS**, které vychází z potřeb daných učitelů. Druhým typem LS jsou **regionální LS**. Tyto vyučovací hodiny jsou otevřené i pro učitele mimo školu – fungují na principu otevřených hodin. Účastní se jich učitelé z regionů a jsou vládou sponzorované. Probíhají několikrát ročně na národních základních školách po celém Japonsku a cílem je implementace nových vzdělávacích přístupů. Třetí formou jsou **LS v rámci národních konferencí učitelů**. LS je zde součástí výzkumu. Provádějí ji dobrovolníci, kteří jsou zároveň zkušenými učiteli. LS na národní úrovni často informují o změnách ve vzdělávacím národním plánu (Lewis a Perry 2017).

Podle průzkumu Národního institutu pro výzkum vzdělávací politiky z roku 2011 provádí LS 99 % japonských základních škol, 98 % středních škol a 90 % veřejných středních škol (Lewis a Perry 2017). Ačkoli téměř všechny školy provádějí interní LS, existují různé stupně účasti a případy povrchní realizace (Sato 2015).

Z výše uvedeného vyplývá, že LS je v japonském vzdělávacím systému významně zakotvena. Tento přístup k profesnímu rozvoji učitelů je v Japonsku vnímán nejen jako metoda pro zlepšení výuky, ale také jako fundamentální součást širšího vzdělávacího výzkumu a praxe. Toto zakotvení v japonském školství můžeme vidět např. v tom, že stát využívá LS jako **strategický nástroj k dosažení vyšší kvality vzdělávání** a aktivně podporuje implementaci LS ve školách jako prostředek k šíření osvědčených pedagogických

praktik a zvyšování odborných kompetencí učitelů. Tato podpora je často realizována prostřednictvím specifických vzdělávacích programů a grantů (Lewis a Perry 2017). V rámci japonského vzdělávacího systému je účast na LS často součástí povinného profesního rozvoje, který je poskytován učitelům v klíčových obdobích jejich kariéry (Sato 2009). LS je rovněž **výrazem iniciativy samotných učitelů**, kteří hledají způsoby, jak neefektivněji reagovat na výzvy moderního vzdělávání. Vychází z jejich potřeb a je oblíbeným nástrojem společného profesního učení (Yasuhiko 2009). LS v Japonsku představuje komplexní přístup k profesnímu rozvoji učitelů, který je úzce spjat s národními vzdělávacími cíli a vychází z historického vývoje iniciativ pro zlepšování učitelského řemesla.

1.2 Implementace Lesson Study mimo japonské prostředí

Hlavním impulsem pro rozšíření LS mimo Japonsko byly mezinárodní srovnávací studie TIMSS, které v 90. letech 20. století ukázaly, že japonské školy dosahují vysoké úrovně v oblasti výuky matematiky a přírodních věd. Vysoké výkony japonských žáků přitáhly pozornost vzdělávacích pracovníků a policy makerů v USA, Velké Británii a dalších zemích, což vedlo k zájmu o pochopení a potenciální adaptaci japonských metod, včetně LS (Yasuhiko 2009).

Stigler a Hiebert byli vůdčími postavami ve výzkumu, který zdokumentoval efektivitu japonských výukových metod. Jejich pozorování japonských tříd ve studii TIMSS odhalila, že japonské metody výuky, včetně použití LS, jsou úzce spojeny s vysokým výkonem japonských žáků ve srovnávacích mezinárodních testech. Jejich studie „*The Teaching Gap*“ podnítila v USA zájem o LS a její implementaci.

Mezi další propagátory patří Akihiko Takahashi, profesor na DePaul University v Chicagu a bývalý japonský učitel, či Makato Yoshida s jeho disertační prací *Lesson Study: A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning*. Catherine Lewis prováděla na japonských základních školách výzkum LS, na jehož základě vznikla metodika *Lesson study: The core of Japanese professional development*, která se zaměřuje na implementaci LS do amerického prostředí. Zásadní vliv na rozšíření LS v britském školním prostředí měl Peter Dudley, který je zakladatelem projektu *Lesson Study UK*. Ten slouží ke sdílení zdrojů o LS a v rámci něj vznikla metodika *Lesson Study Professional learning for our time*.

V Japonsku zůstává LS hluboce zakotvena v každodenní praxi škol a je považována za standardní část učitelského profesního života. Je systematicky podporována vládními politikami a integrována do školních plánů (Dudley 2013). Narozdíl od toho americké a britské školy začleňují LS jako součást profesního rozvoje, který je spojen s akademickým výzkumem.

1.3 Lesson Study v českých podmínkách

Při implementaci LS do jiných než japonských kulturních a vzdělávacích podmínek dojde přirozeně k nárazu na řadu bariér. Jedním z výrazných rozdílů, které uvádí Vondrová a kol. (2016), je rozdílnost v pojmání výuky jako takové – zatímco v Japonsku je výuka brána jako veřejná aktivita, v **anglicky mluvících zemích (USA, Velká Británie, Austrálie) je považována za soukromou aktivitu**. Ani v českém prostředí zatím není ochota otevírat vyučovací hodiny jiným lidem (kolegům, spolupracovníkům z partnerských škol apod.) všeobecně rozšířená. Dalším výrazným rozdílem je fakt, že učitelé mimo Japonsko nevěnují dostatečnou pozornost přípravě, plánování a definování cílů. Větší důraz kladou na provedení experimentální hodiny. Jak zmiňují Doig a kol. (2011), důvodem může být obava, že plánování není tak viditelné a vynaložené úsilí v přípravě přirovnávají k ledovci, jehož největší část je také neviditelná. Pozornost poutá jeho špička, stejně jako pozornost učitelů mimo Japonsko poutá spíše experimentální hodina než důkladná příprava. Posledním rozdílem, který Vondrová a kol. (2016) zmiňují, je rozdílnost v pohledu na další vzdělávání učitelů. V západním prostředí se usadilo paradigma, které pracuje se vztahem expert–učitel a od prvního zmíněného ke druhému směřuje aplikace výsledků výzkumu do praxe. V LS však probíhá veškerý vztah mezi učiteli přímo v praxi. Na tento rozdíl naráží i závěr studie, která je zmíněna níže.

Při pohledu na realizaci v českém prostředí, lze dojít k závěru, že LS není plně ukotvena jako forma profesního rozvoje učitelů. Jak zmiňuje článek Pulce a kol. (2020), je LS jako metoda využívána spíše pro empirický výzkum v oblasti oborových didaktik či obecné didaktiky. Zdrojů ze samotných realizací LS v ČR je málo.

V roce 2016 byla představena vědecká studie Vondrové a kol., která kromě krátké teoretické části přinesla popis cyklu LS. Realizace proběhla v pěti týmech učitelů a didaktiků matematiky. Právě přítomnost didaktika byla dle uvedených závěrů studie vnímaná jako

potřebná a týmy si nedovedly představit efektivní reflexi bez jeho přítomnosti. Bariérou bylo skloubení pracovních povinností a časová náročnost cyklu LS. Závěr této studie přináší informaci o nutnosti delšího času pro sladění týmů a zejména pro postupné získávání reflektivních dovedností. Tento závěr je uveden do srovnání s japonským modelem, ve kterém jsou již studenti na fakultách učeni dovednostem potřebným pro realizaci LS.

Ve stejném roce jako výše uvedená studie začal na LS pracovat tým z projektu *Pomáháme školám k úspěchu* (PŠÚ). Tým se zaměřil na vyzkoušení LS ve vzdělávacích cílech čtenářského kontinua. Výběr byl zúžen na cíl, který mířil na záměr autora nebo na adresáta textu. Prvotní odzkoušení proběhlo jedním týmem z širší skupiny kolegů z jedné základní školy – jednalo se o lekci zaměřenou na záměr autora a proběhla během pravidelných dílen čtení. Ačkoliv učitelé na této pilotní škole navštěvují navzájem své hodiny poměrně často, nyní bylo zajímavou novinkou zaměřit se na lekci, která bude provedena na prvním stupni (3. a 5. třída) a na druhém stupni (8. třída). Učitelé tak měli možnost porovnat úroveň dosažených dovedností daných žáků. Prvostupňoví žáci se teprve seznamují s tím, že existuje záměr autora knihy, naopak druhostupňoví žáci jsou již schopni rozkrývat i záměr skrytý.

Poté, co učitelé ze zmíněné základní školy prezentovali své závěry, došlo k realizaci LS více týmy. Členové těchto týmů byli z různých škol napříč ČR. Popis tohoto projektu i zpráva z realizace byla v roce 2017 vydána v časopise *Kritická gramotnost* (Šafránková 2017, Sládková 2017).

Popis další realizace metody LS v praxi je možné najít v časopisu *Geografické rozhledy* (Pulec a kol. 2020). Tým byl sestaven z učitelů ZŠ i SŠ a jednoho didaktika geografie. Je zde vidět snaha o rozšíření metod LS do jiných oborů (v zahraničí se LS nejvíce využívá v hodinách matematiky). Zmíněný tým se zaměřil na téma obyvatelstvo. Článek přináší přesný postup práce – otázky, které si členové kladli vzhledem ke svým obavám (např. náročnost vymýšlení výuky pro ZŠ i SŠ), východiska, se kterými pracovali (metoda výuky, materiály), popis náplně tří realizovaných schůzek a závěry této zkušenosti. V závěru autoři hodnotí svůj počín jako funkční. Chválí si práci v trojici, využití videozáznamu a stanovené cíle považují za naplněné (rozvoj geografického komplexního myšlení). Autoři uvádí, že toto pilotní využití LS ve výuce geografie, mělo vliv na vznik dalších učitelských týmů, a to

například v rámci sítě učitelů při *Centru geografického a environmentálního vzdělávání PŘF UK*.

Z výše uvedených zdrojů je patrné, že komplexní uchopení LS v českém prostředí chybí. Podle zmíněných článků je zavedení LS do českých škol v počátcích a není plně ukotvené. Příklady navíc zmiňují realizaci v ojedinělých týmech, nikoliv uceleně v pedagogickém sboru jako centrální profesní rozvoj učitelů v jedné škole.

2 Tým Lesson Study

Prvotním krokem pro cyklus LS je sestavení týmu učitelů. Obvykle se skládá z 3–6 vyučujících stejného oboru, i když mohou existovat i týmy mezioborové. Pro efektivní spolupráci a další podmínky, které jsou nezbytné pro společné učení, Dudley (2013) doporučuje, aby prvotním krokem bylo společné pročtení si a zavázání se k protokolu skupiny LS. Protokol představuje jakýsi etický kodex kolegiální spolupráce a návod pro komunikaci ve skupině, aby členové týmu pracovali společně a rychle si vybudovali vzájemnou důvěru. Protokol zdůrazňuje význam vzájemného respektu, podpory a spolupráce v rámci skupiny pro sdílení a objevování nových pedagogických postupů. Klíčové body zahrnují:

- **Rovnost všech členů:** Bez ohledu na věk, zkušenosti, odborné znalosti nebo postavení ve škole nebo mimo ni jsou všichni členové skupiny LS považováni za rovnocenné ve vzdělávání.
- **Bezpodmínečný pozitivní přístup k příspěvkům:** Všechny příspěvky jsou přijímány pozitivně, i když mohou být předmětem analýzy, pochyb nebo výzev. Nikdo nebude zesměšněn za předložení návrhu.
- **Podpora při výukových lekcích:** Skupina podporuje osobu vedoucí výzkumnou lekci a zaznamenává co nejvíce pozorování, včetně výroků i činností žáků.
- **Užívání společných nástrojů pro LS:** Využití plánovačů, podnětů pro rozhovory s žáky a přístupů ke sdílení výsledků.
- **Naslouchání:** Členové skupiny si vzájemně naslouchají, navazují na diskusi, navrhují hypotézy a jsou zodpovědní za cíle lekce, zkoumané žáky i data z pozorování.

- **Sdílení nových poznatků:** Získané poznatky se sdílí s kolegy co nejpřesněji a nejživěji, aby z nich mohli těžit a sami je vyzkoušet.
- **Sdílení cílů a výsledků studie lekce s žáky:** To se děje vhodným způsobem v závislosti na jejich věku a vývojové fázi, přičemž jejich názory jsou stejně pozitivně respektovány.

Veškeré výstupy, data, materiály a samostatná výsledná vyučovací hodina, která vznikne během cyklu LS, je kolektivním vlastnictvím členů týmu (Yoshida 1999).

Tým LS si tvoří efektivní procesy pro své profesní učení. Procesy učení vytvořené v počátku cyklu LS mají krátkodobé i dlouhodobé důsledky. V krátkodobém horizontu tyto procesy umožňují týmu LS pracovat efektivně – například sledovat, co se účastníci na každé schůzce naučili a vyhodnotili, a rychle se k těmto informacím dostat na dalších schůzkách, aby na nich mohli stavět. V dlouhodobém horizontu se tým díky tomu stává skupinou, pro jejíž členy je hodnotné být součástí cyklu LS, což podporuje odhodlání k dalšímu profesnímu učení. Členové týmu, kteří cítí podporu a oddanost k cílům, které si nastavili, budou schopni například přiznat mezery ve svých znalostech a odhalit problémy, kterým ve třídě čelí.

Při budování týmu LS je třeba myslet na následující faktory, které značně ovlivňují efektivitu práce jednotlivých členů:

- **řízení času:** například vyčlenění dostatečného času na důležité rozhovory a vyhýbání se časově náročným odbočkám;
- **řízení participace:** například zajistit, aby se všichni členové týmu cítili zapojeni a aby žádný hlas obvykle nedominoval;
- **řízení učení:** například zajištění toho, aby se myšlenky z předchozích schůzek přenášely a rozvíjely (Stigler a Hiebert 1999).

Lewis (2019) uvádí, že mezi klíčové ověřené strategie, které se používají k budování hodnotných a efektivních týmů, patří následující:

- Vypracovat normy a pravidla spolupráce a na každém setkání v každé fázi LS se k nim vracet. Normy pomůžou členům nezapomenout, jak je nastavená týmová práce, jak probíhá a co je na ní případně potřeba změnit.

- Určit si nástroje, které členové týmu budou používat pro zápisy ze setkání, pozorování ve vyučovacích hodinách, zapisování plánů a dalších materiálů. K nástrojům si předem nastavit dohody o jejich používání. Vycházet při výběru nástrojů ze zkušenosti zjednodušuje proces.
- Stanovení si rolí (např. zapisovatel, facilitátor), které napomáhají k efektivitě práce v týmu. Lewis (2019) doporučuje, aby se na každé schůzce v daných rolích účastníci střídali, aby si všichni členové týmu vyzkoušeli, jaké to je řídit daný aspekt práce týmu. Mnoho týmů začíná s určeným facilitátorem – třeba někým, kdo přináší konkrétní znalosti obsahu nebo má zkušenosti s procesem LS. Postupem času může být pro týmy optimální střídat se v odpovědnosti za facilitaci, aby všichni členové týmu získali zkušenosti s vedením.

3 Cyklus Lesson Study

LS se skládá z několika fází. Tým LS si jednotlivými fázemi prochází stále dokola, dokud se všichni členové v jednotlivých rolích neprostřídají. Odborná literatura se liší v pojmenování konkrétních kroků struktury vzdělávacího procesu. Např.:

- Plan, Do, See²
- Study, Plan, Observe, Reflect, Revision, Reteach³
- Set Goals, Plan, Implement, Debrief⁴

Přestože se fáze názvem liší a obsahují rozdílný počet kroků, obsahově je cyklus vždy totožný. Pro potřeby této práce jsem si zvolila strukturu podle Lewis (2002): Study, Plan, Teach and Observe, Reflect⁵. V následující podkapitolách jednotlivé fáze představím, nastíním, co je jejich hlavním cílem, a rozvedu, jaké strategie jsou doporučovány týmu LS pro jejich efektivní fungování v rámci profesního učení.

² Plánovat, Dělat, Pozorovat

³ Studium, Plánování, Pozorování, Reflexe, Revize, Opětovné učení

⁴ Stanovení cílů, Plánování, Implementace, Zhodnocení

⁵ Studium, Plánování, Učení a pozorování, Reflexe

3.1 Studium

První fáze LS, nazývaná Studium, je vstupním bodem celého cyklu a zahrnuje několik klíčových kroků zaměřených na hluboké pochopení učebního obsahu, pedagogických přístupů a studentova učení. Tato fáze je charakteristická intenzivním zkoumáním a diskusí mezi členy skupiny LS s cílem připravit půdu pro následující kroky Plánování, Učení a pozorování a Reflexe.

Skupina začíná identifikací a výběrem konkrétního učebního cíle nebo sady cílů, které považuje za klíčové pro rozvoj žákovského učení v dané oblasti. Tento výběr je motivován pedagogickými prioritami, kurikulárními požadavky a potřebami žáků. Důraz je kladen na cíle, které mají potenciál prohloubit pochopení žáků a rozvíjet klíčové dovednosti (Stigler a Hiebert 1999).

Členové skupiny se ponoří do širokého spektra pedagogických zdrojů, včetně odborné literatury, výzkumných studií a osvědčených praxí, které se týkají zvoleného učebního cíle a obsahu. Cílem je získat hlubší porozumění pro různé výukové strategie, metody a přístupy, které mohou efektivně podporovat učení žáků (Lewis 2002). Skupina zvažuje, jak materiály a zdroje využít nebo adaptovat, aby co nejúčinněji podpořily proces učení.

Zásadním prvkem fáze Studia je společná diskuse a reflexe mezi členy skupiny. Během těchto setkání členové sdílejí poznatky z vlastního výzkumu, diskutují o možných výukových strategiích a pedagogických přístupech a vzájemně se inspirují k inovativním řešením. Diskuse jsou zaměřené na hledání nejlepších způsobů, jak dosáhnout stanovených učebních cílů a jak maximálně podpořit žákovu učení (Stigler, Hiebert 1999). Na základě získaných poznatků skupina formuluje hypotézy o tom, jak navrhované výukové strategie a aktivity ovlivní učení žáků. Tyto hypotézy slouží jako východisko pro další fázi procesu LS, kdy jsou testovány v praxi.

Stanovení cíle pro učení žáků určuje zaměření LS (Lewis 2002). Při stanovování cílů se tým LS zamýšlí nad tím, kde se jejich žáci v současnosti nacházejí a kam směřují. Tento rozdíl mezi současnými znalostmi a ideálními znalostmi slouží týmu LS k zaměření celého průběhu cyklu (Stigler a Hiebert 1999).

Součástí prvotní fáze LS je také zjišťování potřeb členů týmu. Lewis (2002) uvádí, že pro motivaci jednotlivých členů je potřeba, aby si každý vyučující určil, co by se rád naučil během celého cyklu. Samotné téma LS, například násobení zlomků, totiž nemusí být tématem, které by daný vyučující preferoval učit, proto si každý člen týmu nachází oblast, kterou sleduje pro sebe jako rozvojovou. Některé týmy nechávají každého člena, aby vypracoval výzkumnou otázku související s prací týmu. Vyučující se například může ptát, jakým způsobem jde v rámci matematiky využívat žákovské sebehodnotící nástroje, a tuto otázku členové zařadí do celého cyklu LS (Lewis 2002).

LS předpokládá konsensus mezi učiteli ohledně zkoumání specifického pedagogického problému, který v daném okamžiku představuje pro všechny členy skupiny výzvu a jehož řešení není zcela zřejmé (Košťálová a Rosická 2022).

3.2 Plánování

Jakmile jsou stanoveny cíle, tým začne plánovat vyučovací hodinu, kterou po celou dobu cyklu budou učit a zkoumat, tzv. „**research lesson**“. Vyučovací hodinu může tým vytvořit sám, nebo se může rozhodnout použít lekci, kterou najde nebo již v minulosti použil (Lewis 2002).

Ve fázi plánování lekce v rámci cyklu LS učitelé pečlivě zkoumají research lesson ve vztahu k výukovým cílům, které si pro žáky stanovili (Yoshida 1999). Tým si na základě výsledků zkoumání zdrojů z první fáze cyklu vybírá učivo, které použije (Campbell 2003).

V této fázi cyklu učitelé vedou rozpravu o obsahu lekce i o očekávaných výstupech žáků v rámci research lekce. U každého bodu vyučovací hodiny učitelé přemýšlí, na co během LS zaměří svou pozornost vzhledem k výkonu žáků (Lewis 2002).

Učitelé si tvoří výzkumné otázky, které jim pomohou k identifikaci dosažení cílů (Fernandez, 2002). Například pokud chce tým zjistit, zda žáci více používají slovní zásobu specifickou pro daný obsah, mohou učitelé vytvořit seznam termínů, které by chtěli žáky slyšet používat. Během učení research lesson učitelé pozorovatelé zaznamenávají, kolikrát byl každý z těchto termínů použit. Pokud se učitelé zajímají o zapojení žáků do hodiny, mohou si naplánovat zaznamenávání počtu otázek kladených žáky.

Před samotným učením si tým jasně určí, jaký typ důkazů o učení žáků budou učitelé v průběhu lekce shromažďovat (Fernandez 2002).

Součástí plánování může být i zaměření na tzv. „případové žáky“ (Dudley 2013). Tato praxe je především rozšířena ve Velké Británii. Členové týmu LS výzkumnou hodinu plánují s ohledem na tři konkrétní žáky. Mohou to být tři žáci, jejichž zapojení a pokroky jsou pro učitele znepokojující, nebo to může být jeden z žáků s nadprůměrnými výsledky v daném předmětu, jeden z žáků s podprůměrnými výsledky a jeden s průměrnými výsledky. Když učitelé společně plánují, přemýšlejí o tom, jak by každý z jejich případových žáků mohl v různých fázích hodiny reagovat. Společně se dohodnou, co by očekávali za reakce jednotlivých případových žáků v různých fázích hodiny, pokud by pro daného žáka proběhla úspěšně. Tyto předpovědi hrají během příprav research lesson důležitou roli (Dudley 2013). V důsledku této pozornosti věnované předvídání pravděpodobného učebního chování každého případového žáka učitelé v dalších fázích lépe vyhodnocují, zda se jim podařilo dosáhnout cíle LS (Dudley 2013).

Typickými pro japonské prostředí LS jsou tzv. „modelové hodiny“⁶, v nichž učitelé vyučují naplánovanou research lesson před svými kolegy z týmu, kteří v tu chvíli přebírají roli žáků. Modelová hodina umožňuje týmu zažít lekci z pohledu žáků a vyučujícím vyzkoušet si konkrétní otázky, způsoby vysvětlování a zadávání (Lampert a kol. 2013). Členové týmu si mohou všimnout faktorů, které by zaregistrovali pouze v prostředí, které se blíží praxi ve třídě. Vyučující si například může uvědomit, že položil otázku jinak, že časová dotace není dostačující nebo členové týmu dojdou k závěru, že uspořádání myšlenek na tabuli je matoucí (Lewis 2002). Americké a britské modely LS většinou modelové hodiny nevyužívají.

Lewis (2019) uvádí strategie, které podporují fázi plánování:

- Použít jednotnou šablonu pro sepsání plánu výuky. Lewis (2002) dodává, že dobře navržená šablona připomene týmu, abyste diskutovali o důležitých náležitostech hodiny, které vedou k cíli.
- Zkoumání myšlení svých žáků. Je důležité znát, co vědí vaši žáci, kteří přicházejí do výuky, a s jakými prekoncepty se budou k danému tématu stavět. Je možné vést

⁶ mock-up lesson

rozhovory se současnými žáky (nebo s žáky, kteří se učivo učili v minulém roce) a zkoumat předešlé žákovské práce. Toto studium podle Lewis vytvoří východiska pro plánování LS.

- Využít kompetentní osobu mimo tým LS k přezkoumání plánu. Tím, že se tým podělí o plán výuky s externím odborníkem v době, kdy je již **research lesson** naplánována, ale ještě je čas na její revizi, vytváří dle Lewis cennou příležitost k rozšíření znalostí členů LS. Osoba zvenčí, která má odborné znalosti související s obsahem a výukou, může často klást otázky, které týmu pomohou zpřesnit uvažování o cílech hodiny nebo navrhnout malé změny, které mohou přinést velké změny v učení žáků.

3.3 Učení a pozorování

Během fáze učení a pozorování LS jeden člen týmu vyučuje research lesson ve své třídě, zatímco ostatní členové jsou pozorovateli. Pozorovatelé sbírají předem určená data, na kterých se v rámci týmu shodli, že jsou důležitá pro zkoumání naplňování cílů lekce (Fernandez 2002). Někdy jsou k účasti na LS přizváni i další učitelé nebo odborníci.

Pozorovatelé si vedou poznámky, používají k tomu standardizované pozorovací protokoly nebo šablony, které pomáhají strukturovat zaznamenávání pozorování. Tyto protokoly mohou být zaměřeny na specifické aspekty výuky, jako jsou metody interakce učitel–žák, zapojení žáky, použití učebních materiálů, časová struktura hodiny a manifestace pochopení nebo nepochopení učiva žáky. Protokoly často zahrnují jak kvantitativní, tak kvalitativní data.

Poznámky pozorovatelů mohou zahrnovat citace žáků, specifické dotazy, které byly položeny, nebo zvláštní metody řešení problémů, které žáci použili. Detailní poznámky pomáhají identifikovat vzory v chování a myšlení žáků.

Některé týmy se rozhodnou využít audio a videozáznamy hodiny, detailní a objektivní záznam, který umožňuje týmu přezkoumat konkrétní momenty výuky. Tyto záznamy jsou cenné pro jejich schopnost zachytit nuance komunikace, které mohou ovlivnit učení. Záznamy umožňují týmu opakovaně přezkoumat části hodiny pro hlubší analýzu (Fernandez 2002).

3.4 Reflexe

Závěrečná fáze cyklu představuje reflektivní setkání⁷, na kterém se pozorovaná research lesson reflektuje a analyzuje. V ideálním případě se reflexe koná těsně po skončení research lesson, aby pozorovaná data byla interpretována v aktuálním procesu a nebyla zaměňována za domněnky, které se mohou vytvořit delším časem od odučené lekce.

Průběh reflexe začíná vždy učitel, který vyučovací hodinu vedl. Reflektuje, jak vnímal průběh lekce, čeho si všiml, jaké má pocity z odvedené výuky, komentuje zapojení žáků. Každý člen týmu má možnost se k lekci vyjádřit (Lewis 2002). Po členech týmu mají možnost vyjádřit své postřehy i další přizvání pozorovatelé (Campbell 2003). Diskuse během reflektivního setkání se soustředí na předem určené cíle, výzkumné otázky, které si tým stanovil, a na očekávané výstupy žáků (Lewis 2002).

Součástí této fáze je také analýza žákovských výkonů a evidencí, které vznikly v hodině, aby bylo možné získat další informace o tom, jak si žáci v hodině vedli (Byrum a kol. 2002). Žákovské práce, včetně psaných úkolů, kreseb a dalších materiálů, jsou shromažďovány jako důkazy o učení. Tyto materiály poskytují přímý pohled na to, jak žáci zpracovávají a aplikují učivo, a mohou odhalit jak pochopení, tak nepochopení klíčových konceptů.

Týmy, které se rozhodly z research lekcí pořizovat audio a videozáznam, mají další evidence k analýze, které pomohou rozklíčovat faktory, jež byly při pozorování v reálném čase přehlédnuty. Tyto záznamy jsou cenné pro jejich schopnost zachytit nuance komunikace, které mohou ovlivnit učení. Záznamy umožňují týmu opakovaně přezkoumat části hodiny pro hlubší analýzu (Byrum a kol. 2002).

Po výuce research lesson mohou být provedena krátká reflektivní sezení s vybranými žáky nebo s celou třídou. Tyto diskuse mohou odhalit hlubší úroveň pochopení a perspektivy žáků na výuku, které nemusí být zřejmé pouze z pozorování nebo písemných prací (Campbell 2003).

Strategie na podporu fáze reflexe podle Lewis (2019):

⁷ V některých zdrojích pojmenováno jako debriefing.

Využít kompetentní osoby k přezkoumání návrhu plánu research lesson. Závěrečný komentář odborníka na daný obsah a jeho vyučování může přidat týmu důležitý rozměr tím, že propojí práci týmu s výzkumem a vývojem mimo školu. Závěrečný komentář může také poskytnout model kvalifikovaného pozorování a způsobu využití dat ze třídy k řešení otázek a cílů týmu.

Využít facilitátora mimo tým. Externí facilitátor může pozorovatele udržet v souladu s diskusním protokolem a nasměrovat pozorovatele, kteří mají potíže se zaujímáním badatelského postoje. Pokud došlo k nesouladu mezi cíli týmu a průběhem research lesson nebo nashromážděnými daty, může zkušený facilitátor rovněž pomoci s touto překážkou.

Tým na základě svého pozorování a analýzy evidencí vyhodnotí přípravu research lesson a navrhne úpravy pro její další opakování (Lewis 2002). Cyklus tak začíná opět plánováním a pokračuje dalším učením, pozorováním a reflexí. Druhou research lesson vyučuje jiný člen týmu v jiné třídě. Takto proces LS probíhá stále dokola, až se všichni členové týmu vystřídají.

Po ukončení celého cyklu LS tým sepíše závěrečnou zprávu shrnující jejich práci. Jsou zde prezentovány hlavní poznatky z pozorování a analýzy research lesson. Zpráva by měla obsahovat analýzu interakcí ve třídě, žákovského učení, efektivitu výukových strategií a materiálů a jakékoli nečekané výsledky (Dudley 2013). Zásadní je zhodnocení cílů, které si tým na začátku LS stanovil. Členové reflektují úspěchy a výzvy, se kterými setkali. Obsahem závěrečné zprávy má být zjištění pro budoucí pedagogickou praxi členů týmu, která vedou ke konkrétním doporučením pro výuku a další profesní rozvoj. Může se jednat o návrhy na změny ve výukových metodách, přístupech k hodnocení nebo využití učebních materiálů. Zpráva může obsahovat přílohy, jako jsou kopie výukových materiálů, pozorovací protokoly, fotografie nebo ukázky žákovských prací. Závěrečná zpráva LS slouží jako komplexní dokumentace procesu společného učení a výzkumu a jako zdroj pro další pedagogickou reflexi a rozvoj (Fernandez 2002).

4 Lesson Study jako součást profesního rozvoje učitelů

4.1 Profesní rozvoj učitelů

V této části se práce zaměří na charakterizaci procesu, kterým prochází učitelé v rámci svého profesního rozvoje. Proces profesního rozvoje každého pedagoga začíná hned nástupem do prvního pracovního poměru, a to po dokončení příslušné vysoké školy nebo i v průběhu studia pedagogických oborů. Profesní rozvoj učitelů vnímáme jako soubor aktivit, které vedou k zefektivnění pracovního výkonu učitele a také ke zlepšování studijních výsledků jeho žáků (Starý a kol. 2012).

Profesní rozvoj učitele je kontinuální proces a realizuje se v rámci celoživotního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání a profesní rozvoj učitelů tvoří nepřetržitý proces, který je otevřen bez výjimky každému, kdo má zájem o další vzdělání. Tento proces by měl být charakterizován aktivním, zodpovědným a kreativním přístupem k učení (Vašutová in Starý 2008).

Podle názoru různých organizací je nejúčinnější metodou rozvoje integrace vedoucích pracovníků a zaměstnanců do procesů vzdělávání a rozvoje samotné organizace. Profesní rozvoj zastává několik klíčových funkcí, které jsou nezbytné pro dosažení jeho cílů (Pavlov 2017: 73):

- Aktualizační funkce, která se zaměřuje na udržení a aktualizaci profesních kompetencí během celé profesní kariéry a na kompenzaci zastaralých znalostí a dovedností.
- Adaptační funkce, podporující schopnost přizpůsobení se novým požadavkům školního prostředí a výzvam spojeným s počátkem pedagogické kariéry.
- Inovační funkce, směřující k neustálému rozvoji a zlepšování profesní úrovně jak jednotlivých pedagogů, tak celého školského systému.
- Rozvojová funkce osobnosti, která klade důraz na obohacení osobnosti učitelů etickými a morálními hodnotami, pedagogickými ctnostmi, jako jsou pedagogická láska, moudrost, odvaha a důvěryhodnost.

4.1.1 Profesní rozvoj učitelů jako aspekt vzdělávací politiky

Předpokladem pro úspěšný vzdělávací systém je kvalita pedagogických pracovníků. K dosažení kvality je nutno uplatňovat tři hlavní strategie úspěchu: získání nejlepších lidí pro školství, pomáhání žákům, kteří zaostávají a zajištění trvalého profesního rozvoje učitelů (Kalous 2012: 88). Profesní rozvoj učitelů je tak klíčovým faktorem pro zachování a zlepšení kvality vzdělávacího systému v českém školství, proto se téma profesního rozvoje učitelů stalo významnou sférou zájmu v rámci politik v oblasti vzdělávání, jak na úrovni lokální, tak globální (Kohnová 2012).

Profesní rozvoj učitelů je aspektem, který zaujímá významné místo v rámci strategií a cílů vzdělávací politiky. Tento zájem je podložen daty z třetího kola mezinárodního šetření *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) provedeného v roce 2018. Profesní rozvoj učitelů je důležitou součástí dotazníků TALIS. Z výsledků tohoto průzkumu vyplývá, že více než 90 % respondentů, zahrnujících učitele a ředitele škol, se před realizací dotazování zapojilo do aktivit směřujících k podpoře jejich profesního rozvoje. Mezi různými formami těchto aktivit byly kurzy a školení mimo pracoviště školy identifikovány jako nejoblíbenější (TALIS 2018).

Profesní rozvoj učitelů je zmíněn jako faktor ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (dále Strategie 2030+), v dokumentu, který vytyčuje dlouhodobé cíle a směry rozvoje českého vzdělávacího systému. Jedním z cílů je „Proměna škol v učící se organizace“, což reflektuje potřebu přizpůsobit školy dynamickému vývoji a učinit z nich prostředí, které je neustále otevřené inovacím, učení a rozvoji všech zúčastněných stran – pedagogických, nepedagogických pracovníků i žáků. V rámci tohoto cíle se klade důraz na rozvoj profesního vzdělávání učitelů, podporu jejich metodických dovedností a přístupů k učení, které podporují spolupráci, kreativitu a kritické myšlení.

Strategie 2030+ zdůrazňuje význam dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP) jako zásadní nástroj pro dosažení tohoto cíle. Prostřednictvím DVPP se zaměřuje na metodickou podporu pedagogů, efektivní formy vzdělávání týmů a podporu vzájemného učení a sdílení mezi školami. To zahrnuje například podporu společné přípravy a reflexe výuky, využívání inovativních výukových metod a zlepšování spolupráce mezi školami v rámci jednotlivých regionů.

4.1.2 Výsledky České školní inspekce

Z výsledků dotazníkového šetření České školní inspekce (ČŠI) uvedených ve výroční zprávě pro rok 2022/2023 vychází, že přibližně čtvrtina pedagogických sborů vykazuje potřebu zlepšení v aktivním přístupu k profesnímu rozvoji, často z důvodu nedostatečného zájmu o sdílení zkušeností a další vzdělávání. Přestože každodenní spolupráce pedagogů existuje, systematická spolupráce, jako je společné plánování výuky, je stále v České republice spíše výjimkou. V oblasti profesního rozvoje dotazovaní pozitivně hodnotí zvyšující se podíl učitelů, kteří navštěvují hodiny svých kolegů, což ukazuje na zlepšení ve vzájemných hospitacích a využívání zpětné vazby od vedení škol. Nicméně systematické využívání hospitací pro cílenou spolupráci je stále nízké. Zároveň z šetření vychází, že více než 20 % učitelů se neúčastní žádného dalšího vzdělávání, ačkoliv je to jejich povinnost (ČŠI).

4.2 Spolupráce jako součást profesního rozvoje

Někdy bývá mylně chápán pojem profesní rozvoj učitelů jako synonymum pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Profesní rozvoj neznamená jen oblast dalšího vzdělávání, ať už v rámci školy jako učící se organizace, nebo v rámci vzdělávacích aktivit organizovaných dalšími institucemi, ale i jako spolupráci s ostatními pedagogy (Tesárek a kol. 2022). Základními složkami profesního rozvoje jsou znalosti, zkušenosti a dovednosti získané skrze praxi učitele. Profesní rozvoj učitele není záležitostí pouze jedince, jedná se o záležitost i ostatních učitelů, kolegů a celé školy (Kasíková a Vališová 2011). Právě spolupráce učitelů na školách je jednou z podmínek profesního rozvoje učitelů.

V Národním pedagogickém institutu v roce 2022 vznikl *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*, který předkládá komplexní uchopení problematiky profesního rozvoje učitelů v ČR. Cílem manuálu je představit ideální stav, jak by profesní rozvoj mohl fungovat v českém vzdělávacím prostředí. Autoři manuálu vidí pedagogického pracovníka spolupracujícího se svými kolegy na svém pedagogickém rozvoji jako nezbytnou součást pro zajištění kvality práce školy (Tesárek a kol. 2022). Současně dodávají, že chybí ucelený systém podpory profesního rozvoje učitelů v českém školství. Profesní rozvoj pedagogických pracovníků je až na výjimky nesystematický a chybí koncepční podpora pro různé fáze jejich profesní dráhy (Tesárek a kol. 2022).

4.3 Popsané přínosy Lesson Study pro rozvoj pedagogů

V následující kapitole představím zmíněné přínosy LS pro profesní rozvoj pedagogů, které vycházejí z prostudovaných odborných studií.

4.3.1 Hlubší pochopení obsahu učení

Podle Stiglera a Hieberta (1999) LS pomáhá učitelům budovat znalosti obsahu a zlepšovat další pedagogické znalosti. Tento přístup podporuje učitele ve vývoji a aplikaci hlubšího pochopení učebních materiálů a strategií, což přímo ovlivňuje kvalitu výuky a učení ve třídě. Dále Fernandez (2002) a Hiebert a kol. (2002) zdůrazňují, že LS poskytuje platformu pro spolupráci, což umožňuje učitelům sdílet zkušenosti, které získali během procesu LS, s ostatními členy týmu. Učitelé přicházejí do procesu s různými úrovněmi znalostí a zkušeností v různých oblastech. Společné plánování jim umožňuje sdílet tuto expertizu a učit se jeden od druhého. Učitelé společně zkoumají učební cíle a obsah lekce, kriticky diskutují o různých metodách výuky a jak tyto metody podporují porozumění žáků. Tímto způsobem se rozvíjí hlubší porozumění nejen pedagogickým strategiím, ale i samotnému učebnímu obsahu. Spolupráce umožňuje učitelům přistupovat k učebnímu materiálu z různých úhlů pohledu, což podporuje hlubší porozumění a objevování nových způsobů, jak učivo prezentovat žákům. Součástí LS je fáze studia, kdy se učitelé ponoří do studia učebního obsahu, aby získali hlubší porozumění materiálu, který budou vyučovat. To může zahrnovat analýzu učebních osnov, odborných článků, knih a dalších zdrojů, které poskytují širší kontext a hlubší pochopení tématu.

LS je pro učitele přínosná tím, že jim poskytuje smysluplné profesní vzdělávání s relativně malou časovou náročností. Jednou z největších kritik profesního rozvoje učitelů bývá, že jeho metody a obsahy jsou příliš obecné na to, aby byly účinné. LS je kontextově specifická, řeší konkrétní témata daných učitelů v dané třídě s konkrétními žáky. Přestože společné poznatky, které tým učitelů získá, nemusí být zobecnitelné na jiná prostředí, mohou mít velký dopad na výuku zúčastněných učitelů s konkrétní skupinou žáků.

4.3.2 Proces iterace a změření na cíl

Zatímco tradiční formy profesního rozvoje se mohou více soustředit na učitele a jejich výukové metody, LS se zaměřuje přímo na proces výuky a na to, jaký má dopad na učení

žáků. LS umožňuje učitelům proniknout hluboko do toho, jak žáci učivo přijímají a zpracovávají. Při plánování, pozorování a analýze research lesson se učitelé zaměřují na to, jak žáci myslí, jaké otázky kladou a jak reagují na různé výukové strategie. Toto pochopení umožňuje učitelům lépe přizpůsobit své výukové metody individuálním potřebám žáků (Stigler a Hiebert 1999).

V LS jsou lekce navrženy s ohledem na specifické potřeby a způsoby učení žáků. Tento přístup pomáhá učitelům identifikovat, kde žáci potřebují nejvíce podpory, a umožňuje jim přizpůsobit obsah a tempo výuky tak, aby co nejlépe vyhovovaly těmto potřebám. Při opakovaných cyklech LS se učitelé stávají otevřenější inovacím a jsou schopni flexibilněji přistupovat k výukovým metodám. To vede k vyšší adaptabilitě výuky na proměnlivé potřeby žáků a podporuje vytváření bohatšího a dynamického výukového prostředí.

Lewis upozorňuje na problém, s nímž se učitelé často setkávají a tím je začlenění výukových aktivit, které jsou sice pro žáky atraktivní a zábavné, ale nekorespondují s cílem výuky, který si učitelé stanovili. LS prostřednictvím svého strukturovaného cyklu fází a kontinuální iterace umožňuje učitelům udržet zaměření výuky na specifické potřeby žáků a zajišťuje, že všechny výukové aktivity jsou maximálně efektivní v dosahování žádoucího vzdělávacího cíle (Lewis 2002).

4.3.3 Pozorovací dovednosti

LS umožňuje učitelům rozvíjet a zdokonalovat pozorovací dovednosti. Lewis (2002) uvádí, že ve fázi pozorování, kdy učitelé sledují vyučovanou research lesson v roli pozorovatelů, si učitelé zdokonalují své pozorovací dovednosti. Pozorování v rámci LS umožňuje učitelům ve výuce věnovat zvýšenou pozornost detailům, které by mohly být v běžných podmínkách přehlédnuty. Tímto způsobem se rozvíjí schopnost rozpoznávat a interpretovat nuance ve výukových metodách, interakcích mezi učitelem a žáky i v reakcích žáků na vyučovaný materiál. Specifickým zaměřením na chování žáků během výuky LS podporuje učitele v rozvoji schopnosti vnímat a interpretovat reakce žáků. Učitelé se učí lépe rozpoznávat známky pochopení či nepochopení učiva, což jim umožňuje přizpůsobit své výukové metody tak, aby co nejvíce vyhovovaly potřebám žáků.

Ve fázi plánování si učitelé předem určují, na co svoji observaci v rámci sledované research lesson chtějí zaměřit. To jim pomáhá vyselektovat z hodiny taková data, která jsou relevantní

pro jejich další plánování. Často se setkáváme s mylnou představou, že primárním cílem LS je vytvořit dokonalou lekci, jejím cílem je spíše pomoci učitelům rozvíjet dobré „oči“, aby si mohli všimnout a analyzovat učení žáků (Fernandez 2002).

4.3.4 Zpochybňování dosavadních představ

Spolupráce v rámci LS umožňuje učitelům dostávat nové podněty a zpochybňovat svá stávající přesvědčení o výuce. Dudley uvádí, že zpochybňování vlastního učení je kritickým momentem v práci učitele – momentem, kdy je v učitelově projevu patrné, že začíná měnit přesvědčení o své praxi nebo si začíná osvojovat praxi novou. Učitelé se často drží dlouho zažitých postupů, které jsou jim drahé, a to i tváří v tvář důkazům o lepším učení žáků, které je výsledkem alternativního přístupu (Dudley, 2013). Dudley vysvětluje, že to může být proto, že přijetí nového postupu v učitelích vyvolává pocit viny, protože v minulosti používali méně efektivní postupy, ale obvykle je to spíše proto, že změna je pro vyučujícího namáhavá a znervózňující (Dudley, 2013). Proces reflexe a diskuse podporuje kritické myšlení a otevírá dveře k inovacím ve výukových metodách a přístupech. Učitelé se také stávají více otevření zpětné vazbě a jsou schopni efektivněji reagovat na potřeby svých žáků.

4.3.5 Vytváření učitelské komunity

LS vytváří příležitost pro spolupráci, umožňuje učitelům navázat silné mezilidské vztahy a zlepšuje kolegiální vztahy učitelů (Puchner a Taylor 2006). LS podporuje rozvoj školní kultury, která oceňuje neustálé učení a zlepšování. Když se učitelé zavážou k procesu LS, vytvářejí prostředí, kde je experimentování a sdílení praxe vítáno a kde se všechny aktivity zaměřují na zlepšování žákova učení. LS transformuje školní kulturu tím, že z ní dělá prostředí, které oceňuje neustálé učení. V tomto kontextu nejsou učitelé pouze výukovými experty, ale také neustálými studenty svého řemesla. Tato kultura podporuje myšlenku, že vzdělávání je nikdy nekončící cestou, a ne statickým cílem.

LS podněcuje kulturu sdílení a spolupráce mezi učiteli, vytváří komunitu učitelů, kteří jsou ochotni sdílet nápady a zdroje (Lewis a kol. 2004). Tento proces není jen o sdílení úspěchů, ale také o sdílení výzev a neúspěchů, což je klíčové pro kolektivní učení a růst. Když učitelé pracují společně, zvyšují své schopnosti a posilují vztahy, což vede k silnější profesní komunitě uvnitř školy. Centrem veškeré aktivity v rámci LS je zlepšování učení žáků. Toto

zaměření pomáhá učitelům zůstat ve spojení s jejich hlavním cílem a zajišťuje, že veškeré změny v pedagogické praxi jsou prováděny s cílem zvýšit efektivitu výuky.

Lewis a kol. (2004) poznamenávají, že vztahy vybudované během LS často přesahují původní cíle. Učitelé, kteří spolu pracují na plánování, pozorování a reflexi lekcí, se nejen učí společně, ale také vytvářejí hluboké profesní a osobní vztahy. Tyto vztahy mohou vést k dalším spolupracím mimo rámec LS, včetně společného výzkumu nebo vedení profesního rozvoje pro ostatní učitele.

Chokshi a Fernandez (2005) zdůrazňují, jak LS pomáhá učitelům rozvíjet pocit sounáležitosti s profesní komunitou. Pocit sounáležitosti je důležitý v profesi, která může být často izolovaná, např. když učitelé tráví většinu času odděleni od svých kolegů. Společná práce na LS poskytuje učitelům pocit, že jsou součástí většího celku, což je motivuje a podporuje v jejich profesním růstu. Učitelská komunita slouží jako podpůrný mechanismus, přičemž tato podpora může mít mnoho podob – od emocionální podpory při řešení náročných situací až po praktické rady a sdílení zdrojů.

4.3.6 Bezpečné prostředí

Jedním z klíčových přínosů LS je jeho schopnost vytvářet pro učitele bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém je možné otevřeně pracovat s chybou a vnímat ji jako příležitost k učení a zlepšení, nikoli jako individuální selhání. V kontextu LS je chyba považována za integrální součást učebního procesu. Tento přístup odstraňuje stigma spojené s chybami a povzbuzuje učitele k experimentování s novými pedagogickými strategiemi bez obavy z neúspěchu. Při společném plánování lekcí a jejich následné analýze jsou chyby vnímány jako společné, což posiluje pocit kolektivní odpovědnosti a podpory. Jelikož cíle a plánování LS jsou zaměřeny na učení žáka, přesouvá se zodpovědnost z individuálního výkonu učitele na společný úspěch v procesu učení studentů. Dudley vidí LS jako prostor, ve kterém mohou učitelé riskovat a cítit se bezpečně, protože všichni účastníci sdílí svou vzájemnou profesní zranitelnost (Dudley 2014).

4.4 Popsané překážky při zavádění Lesson Study

Zavádění LS do kultury školy přináší několik možných překážek, které musí vedoucí pracovníci škol, popřípadě samotní učitelé, zvážit, než se pro absolvování cyklu LS rozhodnou. Prostudované studie mezi nejčastější problémy zahrnují následující.

4.4.1 Pracovní zátěž učitelů

Učitelská profese je známá vysokou pracovní zátěží, která zahrnuje plánování, známkování, společné aktivity, administrativní úkony a individuální podporu žáků. LS nevyhnutelně zvýší pracovní zátěž učitele, a to minimálně u tří učitelů najednou. Zejména v nejvytíženějších obdobích školního roku mohou mít učitelé pocit, že nemají kapacitu se LS zúčastnit (Chokshi a Fernandez 2005, Lewis a kol. 2004, Dudley 2014).

4.4.2 Časová náročnost Lesson Study

Odborné studie se shodují, že největší překážkou je časová náročnost provedení celkového cyklu LS (Dudley 2014, Lewis a kol. 2004). Celkový čas potřebný k provedení jednoho cyklu výuky je přibližně 4 hodiny: jedna až dvě hodiny na studium a plánování, jedna hodina na realizaci research lesson a jedna hodina na reflexi. Na každé LS se podílí minimálně tři zaměstnanci a je pravděpodobné, že absolvují nejméně tři cykly, než budou spokojeni s dosaženým výsledkem. Každý zúčastněný učitel může očekávat, že procesem na LS stráví nejméně 10 hodin, to pro mnoho učitelů může být příliš velký časový závazek.

4.4.3 Profesionální kultura

Úspěšná implementace LS vyžaduje otevřenost, vzájemnou důvěru a schopnost konstruktivní kritiky mezi učiteli. Ve školních kulturách, kde dominuje individualismus nebo kde není zvykem sdílet praxi a zkušenosti, může být těžké tuto metodu zavést (Fernandez a Yoshida 2004). Někteří vzdělávací pracovníci mohou být skeptičtí vůči efektivitě LS kvůli nedostatku „tvrdých“ empirických důkazů nebo kvůli obavám ze subjektivity ve sdílených zkušenostech. Dudley uvádí, že rozdílnost a různorodost skupiny kromě vzájemného obohacování může přinést i možné konflikty. Tým se skládá ze tří učitelů s různými zkušenostmi a tato rozdílnost se může projevit v názorech na určité přístupy k vedení hodiny nebo aktivity pro žáky. Úspěšná implementace LS vyžaduje kulturu otevřenosti, důvěry a spolupráce mezi učiteli (Dudley 2014).

4.4.4 Potřeba suplování

Tým učitelů zapojený do LS potřebuje společný čas na plánování, pozorování a reflexi. To obvykle vyžaduje, aby jeden (či více učitelů) měl hodinu pokrytou, aby měl celý tým volno ve stejnou dobu (Dudley 2014). Ve většině škol je suplování spjato s finančními náklady.

4.4.5 Podpora vedení

U zavádění LS je důležitá podpora od vedení školy. Vedoucí pracovníci musí před zahájením LS týmu učitelů poskytnout know-how jak LS provádět a zajistit, že pedagogický sbor má dostatečné znalosti a dovednosti pro efektivní provádění všech fází (Lewis 2002). Vedení školy musí učitelům vymezit čas, který bude věnován fázím LS mimo rozvrh, na plánovací schůzky a reflexi. Vedení se musí postarat o krytí výuky v době, kdy se učitelé navzájem pozorují při výuce. Vedení školy by zároveň mělo podporovat nové nápady a iniciativy, které vyplynou z procesu LS, aby podporovali kulturu společného učení, což zahrnuje nejen materiální podporu, ale i uznání a ocenění úsilí učitelů.

Praktická část

5 Metodologie

V následující kapitole popíši výzkumné části z metodologického hlediska. Definuji cíl výzkumu, výzkumné otázky a metody sběru dat. Dále vyjasním teoretická východiska, tedy na jakých metodologických základech bude praktická část postavena a zdůvodnění tohoto výběru. Popíši také proces výzkumu – fáze přípravná, realizační i vyhodnocovací. Zdůvodním výběr tématu, výzkumného vzorku a upozorním na limity výzkumu.

Téma LS je v tuzemském prostředí téměř neprobádané a do českých škol jen zřídka implementované (viz kapitola Lesson Study v českých podmínkách), proto jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum. Vzhledem k tomu, že jsem součástí školy, která se ve školním roce 2022/2023 LS zabývala, bude se jednat o design případové studie.

Cílem výzkumu, který se věnuje tématu vydefinovanému v teoretické části, tedy *lesson study*, je *popsat příklad implementace formy dalšího vzdělávání učitelů, tzv. lesson study, do prostředí českého školství.*

Díličními cíli jsou:

- zasadit implementaci LS do kontextu vybrané školy a profesního vzdělávání tamních zaměstnanců;
- zjistit, jaký dopad měla LS na zaměstnance dané školy;
- popsat, jak probíhaly LS v rámci výuky.

Stanovené cíle dále konkretizují v následujících výzkumných otázkách:

- Jakým způsobem byli zaměstnanci do LS zapojeni?
- Jaká pozitiva popisují účastníci LS?
- Jaká negativa popisují účastníci LS?
- Jaký dopad měla LS na profesní rozvoj vybraných zaměstnanců?
- Jaké dopady měla LS podle vybraných zaměstnanců na učení žáků?

Pro naplnění cílů jsem zvolila následující metody:

- obsahová analýza oficiálních dokumentů – Sborník LS ZŠ, výroční zpráva ZŠ;

- obsahová analýza neveřejných dokumentů – Padlet k LS ZŠ, popis projektu Demokratická kultura;
- polostrukturované rozhovory – s učiteli, kteří LS prošli.

5.1 Teoretická východiska metodologie

V následující podkapitole definuji kvalitativní výzkum a design případové studie.

Švaříček a Šed'ová (2014: 17) definují **kvalitativní výzkumný přístup** jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Do tohoto přístupu tedy „nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza“ (Skutil 2011: 69). Na výzkumníka klade nárok velmi dobře se orientovat v daném tématu, odhadovat vývoj, který dokáže reflektovat a přizpůsobovat se mu v průběhu, strávit více času při sbírání dat a jejich následné analýze. Se zkoumaným vzorkem tak musí strávit více času, zkoumat ho vzhledem k dalším proměnným, které na něj mají vliv, a vnímat i příčiny, nikoli jen následek (Skutil 2011).

Kvalitativní výzkum nestanovuje základní předpoklady, hypotézy, nemusí se odvíjet od teorie jiného výzkumníka. Postup je induktivní, tedy nejprve probíhá sběr dat, který je co nejpodrobnější, a následně se zobecňuje. Na základě toho je formulována nová teorie, kterou však nelze generalizovat (Švaříček a Šed'ová 2014).

Mezi kritéria kvality kvalitativního výzkumu, podle Švaříčka a Šed'ové (2014: 28, 31, 36, 39), patří:

1. pravdivost výzkumu – „nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují“;
2. platnost výzkumu – „zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy“;
3. přenositelnost výzkumu – „vypovídá o tom, do jakého stupně mohou být výsledky zobecněny na širší populaci“;
4. spolehlivost výzkumu – také známé jako reliabilita, je „takové měření, které nám při opakované aplikaci dává shodné výsledky, pokud se studovaný jev nezměnil“.

Případová studie je z možných designů opírajících se o kvalitativní výzkum pro můj výzkum nejvíce vhodná, a to z následujících důvodů (Švaříček a Šed'ová 2014):

- během analýzy je objekt zkoumán ve všech jeho aspektech, přičemž je důkladně zohledňována jeho komplexnost a je chápán jako nedílná součást celku
- případ je zkoumán v jeho přirozeném prostředí
- používá široké spektrum informačních zdrojů a využívá všechny dostupné metody pro shromažďování dat (rozhovory, analýza dostupných dokumentů, ...)
- je aplikovatelný pro studium fenoménů, nad kterými nemáme kontrolu (nemáme možnost ovlivnit jejich existenci)

Při použití případové studie hrozí riziko, že bádající nezíská dostatek relevantního množství dat, nezkoumá objekt v jeho přirozeném prostředí nebo se to děje pouze v krátkých a povrchních časových intervalech. Takový postup může vést k analýzám, které nedostatečně popisují zkoumaný příklad (Švaříček a Šed'ová 2014).

5.2 Proces výzkumu

V rámci výzkumu jsem postupovala dle teoretických východisek. Při tvorbě jsem čerpala zejména z publikací *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (Skutil 2011) a *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček a Šed'ová 2014).

5.2.1 Přípravná fáze

Pro účely diplomové práce jsem vybrala téma *Lesson Study*, jelikož jsem participovala na jeho zavádění na základní škole, kde pracuji. Tuto formu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsem vnímala jako natolik zajímavou a v tuzemsku neprobádanou, že jsem se rozhodla téma zpracovat.

Nejprve jsem si definovala cíle podle Maxwella (2005 in Švaříček a Šed'ová 2016), a to:

- intelektuální: popsat implementaci formy dalšího vzdělávání tzv. LS do prostředí českého školství;
- praktický: popsat zavádění LS tak, aby mohly model převzít i další české školy s vědomím kladných i záporných stránek;
- personální: zjistit, jak moji kolegové vnímali zavádění LS na naší škole.

Vzhledem k tomu, že české školy zpravidla nemají s LS zkušenost, rozhodla jsem se pro kvalitativní výzkum, konkrétně design akčního výzkumu, jelikož jsem součástí školy, která s LS pravidelně pracuje a do procesu implementace jsem byla přímo zapojena.

Dílejší cíle jsem tedy stanovila následující:

- zasadit implementaci LS do kontextu vybrané školy a profesního vzdělávání tamních zaměstnanců;
- zjistit, jaký dopad měla LS na zaměstnance dané školy;

Pomocí polostrukturovaných rozhovorů a obsahové analýzy dokumentů se pokusím zodpovědět výzkumné otázky:

- Jakým způsobem byli zaměstnanci do LS zapojeni?
- Jaká pozitiva popisují účastníci LS?
- Jaká negativa popisují účastníci LS?
- Jaký dopad měla LS na profesní rozvoj vybraných zaměstnanců?
- Jaké dopady měla LS podle vybraných zaměstnanců na učení žáků?

Polostrukturovaný rozhovor byl sestaven podle pyramidového modelu Švaříčka a Šed'ové (2016) a uskutečnila jsem ho celkem se 7 kolegy.

Výběr vzorku jsem provedla na základě vlastní zkušenosti a vnímala jsem jako užitečné, že mohu své zkušenosti porovnávat a korigovat na základě zkušeností svých kolegů. V terénu se pohybuji denně, což mi pomohlo při navazování kontaktu s respondenty a popsání celého procesu. Zároveň si uvědomuji i rizika, která s sebou případová s a zapojení výzkumníka nese.

Své kolegy jsem následně oslovovala prostřednictvím e-mailu a scházela se s nimi v prostorách školy. Vybírala jsem ale taková místa, kde nás nikdo nebude rušit a poslouchat, aby mohli být ve svých výpovědích maximálně upřímní. Z tohoto důvodu jsem kolegy a kolegyně také upozornila, že jejich výpovědi později anonymizuji.

Validita výzkumu je dokázána popisem jednotlivých kroků v rámci celé této kapitoly. Přestože pozitivem akčního výzkumu je, že umožňuje být součástí výzkumu, uvědomuji si,

že jeho limitem je potenciální neobjektivita. Pro maximální snížení tohoto rizika jsem použila následující techniky:

1. členské ověřování – závěry své práce jsem poslala účastníkům výzkumu, aby se k nim vyjádřili, díky čemuž jsem získala jistotu, že jsem jejich slova dokázala správně pochopit a interpretovat; jejich komentáře jsem následně podrobila komparaci s informacemi od jiných účastníků a případně upravila;
2. reflexe kolegů – průběh i závěry výzkumu jsem konzultovala i s dalšími kolegy z jiných škol, kteří nejsou součástí výzkumného vzorku, a poskytli mi tak na interpretaci dat další náhledy;
3. výběr účastníků výzkumu – v dalších podkapitolách zdůvodňuji výběr jednotlivých účastníků výzkumu;
4. deník výzkumníka – během výzkumu jsem si zaznamenávala jednotlivé kroky jeho tvorby, které se v této části snažím zachytit;
5. přímé citace – do analýzy dat zařazuji přímé citace z rozhovorů s účastníky výzkumu.

Dalším limitem kvalitativního výzkumu je jeho přenositelnost. Uvědomuji si, že každá škola je individuálním prostředím, na které má vliv spousta faktorů. V kapitole *Profil školy* tedy co nejpodrobněji popisuji prostředí, ve kterém jsem daný jev zkoumala. Dále využívám tyto techniky k zajištění co největší možné míry přenositelnosti:

1. reflexe subjektivity – pro objasnění míry subjektivnosti, kterou mohu do práce vnášet, jsem zařadila kapitolu *Role výzkumníka*, kde jsem popsala svůj vztah ke zkoumanému prostředí, svoji roli v procesu a svůj vztah ke zkoumanému tématu;
2. limity výzkumu – ty jsem zařadila do části *Diskuze*;
3. spojení závěrů výzkumu a odborné literatury – propojení je součástí kapitoly *Výsledky kvalitativního šetření a Diskuze*.

Spolehlivosti (reliability) výzkumu, v takové míře, které lze v kvalitativním výzkumu dosáhnout, jsem se pokusila dosáhnout technikami:

1. konzistence otázek – pro účel rozhovorů jsem si připravila sadu otázek podle pyramidového modelu, které jsem položila každému účastníkovi výzkumu, přestože jsem je o některé otázky doplňovala;

2. přepis nahrávek rozhovoru – všechny rozhovory jsem po získání informovaného souhlasu od účastníků zaznamenávala jako zvukový záznam do mobilního telefonu, následně jsem všechny rozhovory doslovně přepsala, včetně výplňkových slov, pauz na přemýšlení a jejich jiných zvukových reakcí (například smích);
3. konzistence při kódování – díky tomu, že jsem celý výzkum realizovala bez pomoci dalších osob, dokázala jsem před začátkem kódování rozhovorů vystihnout téměř všechny kódovací kategorie, pokud jsem nějakou přidala v průběhu, prošla jsem znovu i všechny předchozí záznamy; zároveň jsem kodovala bez pomoci dalších badatelů, což konzistenci podpořilo.

Vzhledem k tomu, že svoji práci realizuji v prostředí, které se vzájemně ovlivňuje s velkým množstvím lidí, bylo pro mne velmi důležité zaměřit se při přípravě na etické otázky výzkumu. Zaměřila jsem se na následující principy etičnosti výzkumu:

1. důvěrnost – aby nebylo možné identifikovat účastníky výzkumu, neuvádím jejich podrobné profily, pouze orientační informace, které vnímám jako důležité pro interpretaci výzkumu; všechna data anonymizuji, neuvádím jména a informace, které by mohly prozradit identitu respondentů; v průběhu realizace jsem jiným osobám nesdělovala, kdo se spolu s nimi výzkumu účastní, ani jaké odpovědi jsem od nich dostala; aby nebylo možné rozpoznat některého z respondentů, anonymizovala jsem i školu, na které výzkum proběhl (v textu se objevuje pouze jako zkoumaná škola); data jsem shromažďovala v heslem chráněném telefonu i počítači;
2. informovaný souhlas – každý účastník rozhovoru podepsal informovaný souhlas (viz *Příloha 1*), který byl taktéž zaznamenán na začátku rozhovoru na zvukový záznam;
3. zpřístupnění práce účastníkům výzkumu – jak jsem již zmínila výše, respondenti dostali výsledky práce a měli i možnost se k nim vyjádřit.

Největším limitem, který vnímám u etických zásad svého výzkumného projektu, je fakt, že je možné zjistit, na které škole pracuji, tudíž je navzdory anonymizaci možné informace dohledat. Z toho důvodu jsem se opravdu zaměřila na to, aby zde nebyly sdíleny osobní informace účastníků, s tímto rizikem jsem je před začátkem rozhovoru seznámila, ubezpečila je o tom, že nemusí na otázky odpovídat, nebo mohou některou odpověď stáhnout, pokud by odpověděli neuvážlivě, a s projektem jsem seznámila i vedení školy.

5.2.2 Realizační fáze

Výzkum jsem začala realizovat v lednu roku 2024. Kontaktovala jsem své kolegy, kteří všichni souhlasili. Přístup do terénu byl pro mě snadný a kolegům jsem se s rozhovory snažila maximálně přizpůsobit, proto mi sběr dat trval pouze měsíc a v únoru jsem již mohla začít data analyzovat a zpracovávat. Výzkumu také pomohl fakt, že LS proběhly v minulém školním roce, nemusela jsem tedy čekat, kdy bude testování ve škole dokončeno.

Zrealizovala jsem 7 polostrukturovaných rozhovorů, které proběhly osobně. Respondenti byli vždy seznámeni s výzkumným projektem, podepsali informovaný souhlas a celý rozhovor byl nahráván do mobilního telefonu. Následně byly rozhovory přepsány, a to pouze jejich verbální složka bez použití speciálních transkripčních symbolů. K tomuto rozhodnutí došlo z toho důvodu, že nebylo potřeba zachytit detailnější interakční události.

K oficiálním i neoficiálním dokumentům jsem měla přístup díky zapojení do realizace LS v minulém školním roce.

5.2.3 Evaluační fáze

Sebrané materiály jsem nejprve sumarizovala a kategorizovala podle jejich typu. Dále jsem použila axiální kódování, kde jsem si definovala hlavní kategorie a subkategorie výroků svých respondentů. Při definování jsem vycházela z výzkumných otázek a vzniklo celkem 6 kategorií: implementace LS, nabízená podpora, pozitiva LS, negativa LS, dopady LS a další využití LS. Subkategorie následně vycházejí z konkrétní povahy výpovědí jednotlivých respondentů.

Primární interpretace se držela na úrovni dat, přičemž sekundární interpretace byla paralelní s procesem psaní praktické části. V jejím rámci jsem zpřesnila informace získané z rozhovorů a zasadila je do kontextu a souvislostí (Švaříček a Šed'ová 2014).

5.3 Popis výzkumného vzorku

5.3.1 Profil školy

Škola, s jejímiž zaměstnanci jsou prováděny rozhovory a na které byly uskutečněny zmíněné LS, se nachází v hlavním městě Praha. Zřizovatelem tohoto školského zařízení je městská část.

Dle výroční zprávy z roku 2022 navštěvuje školu 805 žáků, o jejichž vzdělávání a další potřeby se stará 120 zaměstnanců. Věková struktura zaměstnanců v roce 2022 ukazuje, že nejvíce pedagogických pracovníků je do 30 let věku, přičemž další dvě největší věkové skupiny jsou 31–40 a 41–50 (výroční zpráva 2021/2022; zdroj z důvodu anonymizace neuveden). Víze, kterou se škola prezentuje, zní: „Žáci se učí naplno a s radostí, své učení řídí a respektují sebe a druhé“ (výroční zpráva 2021/2022; zdroj z důvodu anonymizace neuveden). Škola je fakultní školou pro dvě fakulty, dále je také tréninkovou školou programů *Učitel naživo* a *Ředitel naživo*. Žáci i učitelé jsou proto zvyklí na přítomnost více pedagogů a jiných dospělých osob ve výuce. Obzvláště pro nástroj LS a jeho zavádění je klíčový status „pilotní škola projektu PŠÚ, který škola má a díky kterému mnoho pedagogů spolupracuje také s tímto projektem“ (výroční zpráva 2021/2022; zdroj z důvodu anonymizace neuveden). Díky tomuto zapojení má škola k dispozici unikátní know-how a personální zajištění, což mimo jiné umožňuje velký počet hodin tandemové výuky, která také přispívá k profesnímu rozvoji pedagogů.

Základní škola klade velký důraz na profesní rozvoj svých pedagogů a využívá k tomu mnoho nástrojů. Ke stěžejnímu nástroji patřili do minulého roku tzv. interní průvodci, kteří díky zapojení do projektu *Demokratická kultura* měli možnost podporovat kolegy skrze POPRY, neboli plány osobního pedagogického rozvoje. Tyto plány umožňují každému pedagogickému pracovníkovi, aby si za podpory interního průvodce nastavil svůj vlastní cíl profesního rozvoje a zároveň stanovil, jakou podporu bude potřebovat k jeho dosažení. Výsledky následně evaluuje nejen vedení školy, ale také externí odborníci (výroční zpráva 2021/2022; zdroj z důvodu anonymizace neuveden). Momentálně již projekt *Demokratická kultura* skončil, nicméně interní průvodci pouze v jiné roli (průvodců, mentorů, podporovatelů) dále pracují se svými kolegy. Vyučující a asistenti jsou také zapojeni do tzv. hnízd, což jsou pracovní skupiny zabývající se rozvíjením kompetencí pro rozvoj demokratické kultury ve výuce (Popis realizace KA1 2023: 1). Jako příklad mohou být uvedena hnízda čtenářství, cizích jazyků nebo badatelství. Setkání hnízd se ve školním roce 2021/2022 konala zhruba jednou měsíčně. Dle interních dokumentů této instituce uvedlo v evaluaci na závěr školního roku 83 % pedagogů, že jim setkání hnízd pomohla v plánování či realizaci osobních cílů v oblasti rozvoje demokratické kultury školy a pouze 1 % z 60 dotázaných odpovědělo, že jim hnízdo v této oblasti nepomohlo. Z těchto dat lze

usoudit, že hnízda byla prospěšným nástrojem profesního rozvoje pedagogů základní školy. Oproti datům z roku 2022 se subjektivní vnímání prospěšnosti hnízd zlepšilo, celkem 93 % z 65 dotázaných pedagogů je hodnotilo jako nápomocná, přičemž nejvíce pedagogů zažívalo v rámci hnízd profesní sdílení, další ale také intenzivní rozvoj (Kam dál s hnízdy? 2023). Nově jsou ve školním roce 2023/2024 zavedeny Učící se skupiny, rovněž zabývající se profesním rozvojem, „jakožto další evoluce autonomních vzdělávacích komunit fungujících na demokratických principech“ (Popis realizace KA4 2023: 1). Tyto skupiny se liší svým průběhem i rolmi zúčastněných. Zatímco hnízda mají své vedoucí, učící se skupiny mají pouze facilitátory a členy, kteří přinášejí podněty. V tomto školním roce probíhají obě formy společného učení paralelně s četností čtyři setkání hnízd za školní rok a osm setkání učících se skupin za školní rok.

Z interních dokumentů vychází, že na škole jsou učitelé zvyklí učit v tandemově a pro většinu z nich je to běžná praxe. Na prvním stupni probíhá 30 % vyučovacích hodin v páru, na druhém stupni je tandemová výuka zastoupena ve 20 %. Párová výuka na zkoumané škole vytváří příležitost pro společné učení v rámci společného plánování (Výroční zpráva 2021/2022; zdroj z důvodu anonymizace neuveden).

Celkově lze konstatovat, že pedagogičtí pracovníci zkoumané základní školy jsou vedeni ke vzájemné spolupráci. Nástrojem pro posilování spolupráce a „technik podporujících ve výuce rozvoj demokratické kultury“ (Popis realizace KA1 2023: 1) je pro školní rok 2022/2023 LS. Implementace tohoto nástroje a stejně tak průběh jeho využívání během zmíněného školního roku je podrobněji popsán v navazujícím textu.

5.3.2 Profily respondentů

Z důvodu anonymizace dat, aby bylo zachováno bezpečné prostředí a nedocházelo ke zkreslování výpovědí, byla pro jednotlivé vyučující použita jména ptactva. Vyučující byli vybráni na základě délky praxe, tedy mezi informanty jsou začínající učitelé i učitelé v pokročilejších fázích profesního rozvoje. Ačkoliv se mezi účastníky vyskytuje i jinak zaměřená vyučující, většina pedagogů je zaměřená humanitně, v čemž se tento výzkum odlišuje od dřívějšího výzkumu orientovaného na LS u učitelů matematiky (srov. Vondrová 2016).

Skupina začínajících učitelů je zastoupena dvěma vyučujícími – Havranem a Sovou. Oba za sebou zároveň mají 2–3letou asistentskou zkušenost na této škole. Havran v době konání LS učí prvním rokem, a to konkrétně dějepis a výchovu k občanství a zdraví. Zároveň je také třídním učitelem. Sova je také prvním rokem třídní učitelkou, nicméně učí již druhým rokem. První rok její praxe však proběhl v zahraničí. Jejími obory jsou anglický jazyk a výchova k občanství a zdraví.

Další skupinou učitelů jsou ti s praxí dlouho 4–6 let, přičemž všichni jsou třídními učiteli. Sýkorka je v učitelské profesi v době konání LS pátým rokem, přičemž v této škole rokem třetím. Do profese vstoupila skrze vzdělávání v organizaci *Učitel naživo*. Jejími obory jsou fyzika a matematika. Výr učí čtvrtým rokem výchovu k občanství a zdraví a dějepis a výrazně se zapojuje do párové výuky. Kakadu je učitelem šestým rokem, zaměřuje se na český jazyk a literaturu a výchovu k občanství a zdraví. Zároveň je součástí interního týmu, který připravoval zavádění LS na zkoumané základní škole.

Poslední skupinou jsou učitelé s délkou praxe deset let. Volavka je třídní učitelkou a jejími vyučovanými obory jsou anglický jazyk a výchova k občanství a zdraví. Volavka je také součástí týmu zavádějícího LS na této škole, a je zároveň i facilitátorem procesu LS, o které hovoří. Červenka je třídní učitelkou a jejím oborem je zeměpis. Učí na druhém i prvním stupni, kde zastává pozici párové učitelky ve druhé třídě. Poslední účastníci tohoto výzkumu je Kachna. Jejími původními obory jsou český jazyk a literatura a výchova k občanství a zdraví, díky pozdějšímu studiu ale momentálně vyučuje anglický jazyk. Působí na zkoumané základní škole také jako mentorka a je součástí týmu PŠÚ, který přinášel pedagogickému sboru úvodní školení ohledně LS.

Tabulka č. 1 - Seznam respondentů

Jméno respondenta	Délka praxe	Vyučované předměty	Role v LS	Specifikum respondenta
Havran	1 rok	DEJ, VOZ	účastník LS	asistentská praxe, TU

Sova	2 roky	AJ, VOZ	účastnice LS	asistentská praxe, TU, rok v zahr.
Sýkorka	5 let	FY, MAT	účastnice LS	TU, absolventka UNŽ
Výr	4 roky	DEJ, VOZ	účastník LS	TU, párový učitel
Kakadu	6 let	ČJL, VOZ	účastník LS, příprava zavádění LS	TU
Volavka	10 let	AJ, VOZ	účastnice LS, příprava zavádění LS, facilitátor LS	TU
Červenka	10 let	ZEM,	účastnice LS	TU, párová učitelka na 1. stupni
Kachna	10 let	ČJL, VOZ, AJ	účastnice LS, úvodní školení LS	mentorka, součástí týmu PŠÚ

Zdroj: vlastní zpracování

5.3.3 Role výzkumníka

Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro design akčního výzkumu, vnímám jako důležité popsat svoji roli v zavádění LS na naší základní škole.

Ve škole vyučuji český jazyk a občanskou výchovu a zároveň jsem se v roce 2022/2023 aktivně podílela na dvou projektech, do kterých jsme byli jako škola zapojeni, a to PŠÚ a Rozvoj demokratické kultury na školách od Magistrátu hlavního města Prahy. Byla jsem součástí týmu, který tvořil koncepci toho, jakým způsobem se bude LS na škole zavádět.

Procházela jsem jako první zkušební módem a zachycovala tento proces pro kolegy. Své zkušenosti ze zavádění LS jsem sdílela učitelům v pracovní skupině, tzv. hnízdě čtenářství a pisatelství, jehož jsem byla lídryní. Učitelé pedagogického sboru měli možnost si mě vybrat jako podporovatele pro jejich LS. V rámci cyklu jsem tedy dělala facilitátora ostatním týmům. Pomáhala jsem jim s plánováním, reflexí hodin a vyhodnocováním LS.

S LS mám tedy osobní zkušenost jak z pohledu zúčastněného učitele, tak z role pozorovatele. Na LS oceňuji především možnost být pozorovatelem a sledovat tak lekci komplexněji, vnímat takové situace mezi žáky, které nemám možnost postřehnout ve chvíli, kdy jsem uvnitř učebního procesu. Největší přínos vidím v tom, že ve všech fázích se setkávají tři různé pohledy, které se vzájemně obohacují a doplňují. Další dva lidé jako pozorovatelé nám zároveň pomáhají uvědomit si, co děláme ve výuce automaticky, a my se tak můžeme rozhodnout, co zachováme a co naopak nebudeme v příštích lekcích opakovat. LS je pro mě způsobem profesního rozvoje, který mi praktickou cestou dopřává se plně soustředit na žáky a jejich učení.

Zároveň vnímám proces LS jako náročný. Zejména proto, že jsou v rámci něj zainteresováni 3–4 lidé (záleží, jestli je ve skupině i facilitátor), kteří musí najít společný čas na plánování, tři hodiny přímé výuky, reflexi mezi lekcemi a závěrečné vyhodnocení, což je v rámci chodu školy náročné. Také musí být trojice uskupena podle vlastní preference, aby k sobě měli účastníci důvěru a navzájem se respektovali. LS má navíc přesně danou strukturu, kterou jsem popsala v kapitole Cyklus Lesson Study, a je tedy nejprve potřeba, aby ji všichni účastníci pochopili a viděli v ní smysl, aby nebyl tento koncept zaměněn s pouhou observací či hospitací hodin.

I přes některá negativa vnímám LS jako zajímavou možnost, jak se profesně rozvíjet a s tímto prekonceptem do výzkumu vědomě vstupuji. Uvědomuji si, že je to jedním z limitů výzkumu, přesto ale vnímám jako důležité přispět k tomuto tématu v českém prostředí. Zároveň mě zajímá, jaký pohled měli na LS moji kolegové a jak vnímali celou situaci.

6 Analýza výsledků výzkumu

6.1 Popis implementace lesson study

V roce 2022/2023 prošla celá sborovna cyklem LS. Důležitou roli měly v rámci zavádění dva projekty, ve kterých byla škola v daném roce zapojena. Projekt PŠÚ, kde se LS zabývají delší dobu, předává teoretické i praktické know-how pro implementaci LS do praxe pro školy, které jsou tohoto projektu součástí. Součástí druhého projektu Rozvoj demokratické kultury na školách bylo vymezení demokratických témat, ve kterých jsme se chtěli jako škola zlepšovat. Na základě šetření jsme došli k tématu odpovědnosti.

Z těchto projektů vzešel konsensus, propojení know-how z PŠÚ a sledování cíle přenášení odpovědnosti a to, že každý učitel si projde cyklem LS. Celá pedagogická sborovna se rozdělila do trojic a každá trojice si odučila minimálně jednu lekci v tomto cyklu. Sborovně bylo zajištěno školení od pedagogických konzultantek PŠÚ a týmy dostaly možnost mít konzultanta, který jim pomůže s celým průběhem cyklu LS (schéma cyklu viz *Příloha 2*). Většina sborovny LS prošla – včetně vychovatelek a asistentů.

6.2 Výsledky kvalitativního šetření

Prostřednictvím hloubkových rozhovorů s pedagogy a analýzy dokumentů zmíněné školy bylo v rámci výzkumu získáno mnoho dat. V této části práce budou na základě struktury dané tazatelským schématem vyloženy a následně stručně porovnány s vyloženou teorií. Vyučující v rozhovorech naráželi i na tušená rizika či domněnky o práci jiných kolegů či škol, výkladů těchto výroků se ale zdržím, protože se nelze opřít o jejich pravdivost (byť subjektivní).

Vzhledem k prezentovaným výsledkům je nutné poukázat na značnou korespondenci náhledů jednotlivých učitelů, což je primárně dáno složením učitelského sboru a nastavením místního pohledu na další vzdělávání a spolupráci. Výsledky mohlo ovlivnit i časté setkávání pedagogů v rámci různých rozvojových uskupení či workshopů, tedy příležitostí, které zamezují izolaci a podněcují názorové střetávání a společné učení.

V rozhovorech jsme se s účastníky zabývali celkem šesti oblastmi (které jsou jako kategorie rozepsány výše v podkapitole Proces výzkumu), kterými jsou představení konceptu LS pedagogům zmíněné školy a dobrovolnosti zapojení, podpora, která byla pedagogům poskytnuta, subjektivně vnímaná pozitiva formátu LS, subjektivně vnímaná negativa tohoto formátu, vnímané dopady na profesní rozvoj a navazování na již proběhlou LS. Tyto oblasti jsou také vyloženy v dalším textu.

6.2.1 Zapojení do LS z pohledu účastníků rozhovoru

Implementace LS do prostředí zkoumané školy probíhala plošně. Valná většina učitelů, se kterými jsem prováděla rozhovor, uvádí, že oznámení cyklu LS probíhalo ještě před začátkem školního roku. Účastníci rozhovorů zmiňují, že seznámení s cyklem LS jim poskytly pedagogické konzultantky PŠÚ, které jsou součástí pedagogického sboru. V rámci představování byla zahrnuta práce s texty, které vysvětlovaly, jak cyklus LS funguje, a jakým způsobem ji využívají učitelé v Japonsku. Sýkorka uvádí: “Dávaly nám dva takové texty, které jsme si četli ve skupině o tom, co to je lesson study. A tam nám řekli, že tím budeme procházet příští rok, že si řekneme, co to je a jakou formou to bude postupovat.”

Povinnost zapojení do cyklu LS vnímají všichni účastníci rozhovoru. Odpovědi zúčastněných se liší v její míře, někteří učitelé LS vnímali toto zapojení jako jasně daný příkaz, jiní povinnost relativizují a používají formulace jako „povinně dobrovolné“, „teoreticky dobrovolné“ nebo „nenásilný příkaz“. Volavka zmiňuje: „Když někdo hodně nechtěl, tak se tomu asi vyhnul.“ Dobrovolnost učitelé vidí v tom, že měli volně daný výběr, s jakými kolegy budou na LS spolupracovat.

Sýkorka uvádí, že v předcházejících letech byla sborově LS představena jednou z pedagogických konzultantek jako možnost pro profesní rozvoj ve volném čase. Tuto nabídku, jelikož nebyla povinná, nikdo z učitelů nevyužil, proto se domnívá, že se vedení rozhodlo LS nastavit jako povinnost, kterou si musí každý pedagogický pracovník (asistenti i vychovatelé) projít minimálně jedenkrát za rok.

„Já neumím u nás moc rozeznat, co je dobrovolný, ale je to vždycky žádaný,“ zmiňuje Červenka. Nejasnost v míře dobrovolnosti zapojení učitelé komentují tak, že vychází z kultury dané školy. Pedagogickým pracovníkům je nabízena široká nabídka možností pro profesní rozvoj. Kakadu, který byl součástí přípravného týmu, uvádí, že si není jistý, jestli

vedení mělo celkově promyšleno, jaký dopad LS může mít. „Lidé se často nadchnou a chtějí to prostě hned dělat, protože to někde slyšeli,“ dodává.

Žádný z účastníků rozhovoru nebyl rozhodnutím, že se sborovna bude povinně zabývat cyklem LS, překvapen. Kakadu zmiňuje, že „zavádění novot je u nás součástí systému.“ Nové nástroje a postupy tedy vnímají přirozeně.

Všichni učitelé po prvotním představení zmiňují, že cítily **obavy**. „Tak vždycky, když je něco nového, tak má člověk nějaké obavy, jak to asi bude, jaká bude spolupráce, jestli si najdu někoho, s kým bude spolupracovat v pohodě,“ říká Volavka. Nejčastější obavou byla **časová náročnost** a **strach z nového formátu**, který byl pro většinu učitelů neznámý. Učitelé uvádí, že po představení celé sborovně LS působila jako pracná a někteří pochybovali o její efektivitě. Sova i Havran zmiňují, že pro ně jako začínající učitele, bylo těžké si představit zařazení LS do běžné učitelské praxe.

Většina učitelů uvádí, že vidina spolupráce s kolegy podle jejich výběru jim dodávala sebevědomí ohledně zvládnutí procesu. Havran říká: „Bral jsem to tak, že se to musí stát, takže si musím najít nějaký kolegy, se kterými se mi tohle bude dobře dělat.“ Spolupráci často cítili jako podporu. Z rozhovorů vychází, že **možnost spolupráce** učitelé pozorovali jako největší očekávaný přínos, mezi dalšími přínosy účastníci rozhovorů uvádí příležitost k rozvoji, možnost učit s kolegy, se kterými se během každodenní praxe nesečkáávají, vidinu vyzkoušet si něco nového a plánovat vyučovací hodinu ve více než dvou lidech. Subjektivně vnímané benefity jsou detailněji popsány v dalším textu.

Mezi dotazovanými učiteli byli i tři členové přípravného týmu, kteří v součinnosti s vedením plánovali, jak má být LS na škole zavedena. Uvádí, že jim přišlo důležité, že škola chce využít know-how, se kterým se pracuje v PŠÚ, a propojit ho s projektem demokratické kultury, protože delší dobu vnímali, že se projekty nedoplňují. Kachna poznamenává, že zavedení povinnosti LS bylo jedinou cestou k docílení toho, že si procesem projde celá sborovna.

6.2.2 Zhodnocení nabízené podpory

Proces LS je pro české prostředí novou formou profesního rozvoje. Jak bylo popsáno v kapitole LS v českých podmínkách, její zavádění v českém školství se dá zatím nazvat

jako experimentální. Jednou z podmínek pro efektivní implementaci LS do pedagogického sboru je ochota a podpora vedení. V následující části popíši, jakou podporu vedení školy pedagogickému sboru poskytlo. V rozhovoru se dotazovaných učitelů ptám, zda podporu vnímají jako dostatečnou, či by ocenili další pomoc.

Kromě výše zmíněného představení LS, při kterém se pedagogický sbor společně seznamoval s principy a zkušenostmi s LS z různých školských prostředí, všichni učitelé oceňují možnost prostudovat cyklus LS v jednotlivých hnízdech – menších pracovních skupinách. Lídři pracovních skupin zde detailně provedli kolegy svojí LS a představili jim své zkušenosti. Z rozhovorů vyplývá, že tento krok byl žádoucí. „LS sama o sobě zprvu působí složitě, moc jsem si nedokázal představit, jak to bude fungovat,“ říká Havran, dále uvádí, že oceňuje, že mohl vidět modelaci LS a analyzovat práci kolegů před tím, než si proces sám vyzkouší. To potvrzují další učitelé, kteří tvrdí, že analýza konkrétních LS z prostředí jejich školy jim přiblížila, jak může proces vypadat. Hodnotí jako užitečné vidět konkrétní postupy, důležité pro ně bylo, že viděli také technický proces – jak zaznamenávat naplánovanou research lesson, jak vizuálně značit provedené změny, či jaké jsou další možnosti záznamu hodiny. Přínos shledávají v možnosti se doptávat a slyšet, co se osvědčilo, a co ne.

Z rozhovorů vychází, že pro zavádění LS je důležitá názornost a modelace celého procesu. Další oporou pro učitele byl check-list (viz *Příloha 4*) skládající se z detailně popsanych kroků, které se je třeba realizovat, aby byl mohl být cyklus úspěšně proveden. Check-list je rozdělen do čtyř fází:

- před prvním plánování,
- průběh LS,
- závěrečná reflexe,
- sdílení v hnízdě.

Několik účastníků rozhovoru check-list zmínilo a oceňovali, že měli jasné popsané kroky a „jakéhosi průvodce pro celý proces“.

Zásadní pro proces LS na zkoumané škole byly role facilitátorů – průvodců. Jednalo se o členy přípravného týmu, kteří si sami LS prošli a mají mentorské/koučovací/facilitátorské

zkušenosti. Role průvodce bývá odbornými studii doporučována, vedení zkoumané školy se rozhodlo ji zařadit jako povinnou, a to ze dvou důvodů. Zaprvé průvodce sloužil jako podpora při celém procesu, zadruhé průvodce zajišťoval kontrolu, že se LS děje a probíhá podle předem daných kroků.

Učitelé roli průvodců oceňují – většina z dotazovaných v kontextu s průvodcem volí slova jako „podpora“ či „opora“. Angažovanost jednotlivých průvodců na LS byla rozdílná, jelikož někteří učitelé zmiňují průvodce jako pozorovatele a podporu, která se zúčastnila pouze plánování a závěrečného vyhodnocení. Jiní učitelé mluví o průvodcích jako o plně hodnotných účastnících celého procesu. Učitelé si uvědomují, že po celou dobu měli možnost se na ně obrátit pro radu. Kakadu svoji zkušenost s průvodcem popisuje: „Dohlížel na to, že ta LS probíhá tak, jak má, a pomáhal případně nastavovat cíle nebo moderovat schůzky.“ Výjimkou je zkušenost Sýkorky, která uvedla, že její podpora byla spíše formální, a vysvětluje to tím, že průvodce jejich LS byl vytížený a že si uvědomovala, že spolupráce s průvodcem zde nefungovala tak efektivně jako v jiných týmech.

Poslední fází procesu bylo představení uskutečněné LS v pracovní skupině. V check-listu je tato fáze popsána následovně: „Po domluvě s vedoucím si připravím krátký vstup na schůzku hnízda, kde představím naši lesson study, sdílím plán lekce se zanesenými úpravami a závěrečnou zprávu. Vedoucí hnízda řídí následnou diskuzi.“ Havran a Červenka zmiňují tuto fázi jako nápomocnou pro větší pochopení cyklu LS a ubezpečení, že je proces zvládnutelný. „V průběhu školního roku někdo už LS měl, někoho čekala, takže jsme si mohli sdílet postřehy a různé záležitosti,“ říká Havran. „Pomohlo mi vidět přístupy ostatních, zkušenějších kolegů, tím, že to dělali všichni, tak to nebylo něco, v čem bych byl sám,“ dodává.

Poslední formou podpory, kterou účastníci v rozhovorech zmiňují, je logistické zařízení procesu. V teoretické části popisují časovou náročnost cyklu LS. Ve zkoumané škole byla situace o to problematičtější, že součástí týmu byla navíc osoba průvodce, čímž se zkomplikovala domluva aktérů LS. Vedení školy k potenciálnímu problému přistoupilo tak, že zařídilo vysuplování pro připravované research lesson. Učitelé uvádí, že si nedokáží představit, že by to jinak bylo možné zařídit.

Většina účastníků rozhovoru hodnotí poskytnutou podporu jako dostačující. Dva učitelé doplňují, že by jim při zavádění LS pomohlo mít vyblokováný čas v rozvrhu i pro společné plánování research lesson a reflexi mezi fázemi cyklu. „Vlastně bylo těžký najít si společný čas v tolika lidech,“ říká Sýkorka. Kachna nabídku podpory od vedení školy shrnuje: „Pokud někdo o podporu stál, tak byla velká.“

Z výše uvedeného vychází, že vedení školy předcházelo většině překážek, které odborná literatura uvádí pro implementaci LS jako kritické – **nabídlo zajištění zástupů pro učitele, vytvořilo příležitosti pro osvojení principů LS a nabídlo učitelům facilitátory**. Je zřejmé, že bez zmíněné podpory vedení by učitelé měli ztížené podmínky pro absolvování LS. Vedení využilo pro implementaci LS širokou síť podporovatelů. Podpora postupovala od společného představení, přes analýzu cyklu LS v pracovních skupinách, až po individuální konzultace s jednotlivými podporovateli. Je tedy zřetelné, že zavádění LS na zkoumané škole bylo jednodušší převážně díky kultuře společného profesního učení, která je zažitou součástí pedagogického sboru.

6.2.3 Pozitiva LS z pohledu účastníků rozhovoru

Spolupráce s kolegy

Ve všech rozhovorech zaznělo téma spolupráce jako jedno z hlavních pozitiv LS. Všichni učitelé se shodli, že spolupracovat s kolegy pro ně bylo obohacující. Uváděli různé důvody přínosu, které nastíním v dalších částech. Z rozhovorů je patrné, že společné profesní učení je na zkoumané škole dlouhodobě zavedené a učitelé s ním souhlasí. Pro učitele nebyla spolupráce jako taková novinkou, hovoří o ní jako o běžné součásti školní kultury, často v rozhovorech popisují své zkušenosti z párové výuky, učících se skupin nebo hnízd. Kakadu uvádí: „LS není běžná párovka, ale něco z ní tam přece má.“ Porovnání s běžnou párovou výukou uvádí také Červenka: „Bylo kouzelné si vyzkoušet plánovat i s více učiteli. Párovky zvládáme, tohle byla větší výzva, tolik názorů na jednu věc.“ Další odlišnost zmiňuje také Sýkorka: „V hnízdech ta spolupráce je kolikrát povrchní, člověk si to může odsedět. Ta LS nutila všechny být v tom.“ Výt: „Jindy, jako třeba v tý pracovní skupině na chování, spolupracuješ dlouhou dobu, tady to bylo intenzivní a rychlý.“ Kachna: „Věřím v to, že když dají učitelé hlavy dohromady, že to má smysl, že to zlepšuje výuku. Ať už jsou to učící se skupiny, hnízda, ať už je to LS, ať už jsou to prostě otevřené hodiny, cokoliv, prostě to

funguje. Takže ty výhody vidím v tom, že prostě všechny ty fáze té hodiny od plánování, po tu účast, po tu realizaci, přes reflexi, prostě probíhají společně.“ Tyto popisované přínosy spolupráce jsou rozličné a zahrnují mnoho aspektů. Proto jsou dále rozřazeny do logických kategorií pro snazší orientaci.

Spolupráce jako příležitost pro setkání

Učitelé vnímají spolupráci v LS jako motivaci a příležitost učit s kolegy, se kterými se často při přímé výuce nepotkávají. Kakadu říká: „Ve škole je spousta učitelů, se kterými by mě lákalo učit nebo aspoň plánovat, ale bohužel to kvůli našim předmětům či úvazkům nevychází. LS nám to ale umožnila.“ Někteří učitelé využívali propojení napříč předměty. Bylo pro ně zajímavé spolupracovat s někým, kdo má jiný obor a hledat společnou oblast, kde by se mohli propojit. Výr uvádí, že to pro něj bylo vykročení z každodenní rutiny. „Vždycky je to fajn zkušenost jako vybočení z toho svého kabinetu, kde už jsme všichni je takový hodně... Jakoby jedna mysl, zkusit se propojit s někým, s kým by mě to absolutně nenapadlo. Třeba s přírodovědci.“ Sýkorka mezi předmětovou spoluprací také vyzkoušela a na své zkušenosti oceňuje „velkou, velkou novou inspiraci. Protože jsem vlastně dělala věci z chemie, který jsem dlouho nedělala. Takže jsem si vlastně vyzkoušela některé věci, které mě vůbec nenapadly, že bych do nich si mohla šáhnout.“

Je tedy zřetelné, že ve zkoumané škole mají učitelé potřebu setkávání a obohacování vlastní praxe díky kolegům učícím jiné předměty. Citelně pociťují nedostatek příležitostí k takové spolupráci a hodnotí právě LS jako prostředek k ní.

Spolupráce jako vyzkoušení nové metody

Havran v kontextu mezipředmětové spolupráce zmiňuje, že „lesson study není jenom ta jedna lekce, může být zacílená třeba jen na vyzkoušení metody v jiných částech hodiny.“ Při sestavování zavádění LS totiž přípravný tým myslel na to, že může být obtížné propojit všechny členy pedagogického sboru. Někteří učitelé například neměli kolegu vyučujícího stejný předmět. Přípravný tým nabídl řešení, že LS může být zaměřena i pouze na konkrétní metodu (např. metodu RWCT), kterou každý učitel zahrne do svého plánu výuky. Myšleno tak bylo i na vychovatele a asistenty, kteří běžně LS neprocházejí. Ve zkoumané literatuře jsem se s tímto přístupem nesešla. V uvedených změnách vidím paralelu s vývojem LS,

kteřá se též v průběhu času přizpůsobovala daným školním prostředím. Zkoumaná škola si přizpůsobila LS pro potřeby své sborovny tak, aby umožnila každému pedagogickému pracovníkovi si tímto cyklem projít a rozvíjet se.

Spolupráce pomáhá budovat učitelské sebevědomí

Mnoho učitelů se v rozhovoru zmiňuje o dopadu LS na jejich učitelské sebevědomí. Jeho zvýšení popisují zejména začínající učitelé. Havran uvádí, že ocenil, že si mohl vybrat téma, ve kterém si nebyl tolik jistý, ale možnost spolupracovat na tématu v týmu mu dodala odvalu. Sova toto tvrzení potvrzuje, zmiňuje, že spolupráce s jejími kolegyněmi jí zvýšila sebevědomí: „Což znamená, že mi to poskytlo náhled na učení někoho jiného. Takže mi to i mohlo svým způsobem zvýšit sebevědomí, protože v mém prvním roce učení jsem měla pocit, že nejsem dost dobrá a bylo vidět, že to nepojímám o tolik jinak, než moje zkušenější kolegyně. To bylo příjemné.“ Zmiňované zkušenosti podporují tvrzení z odborné literatury. Jelikož cíle a plánování LS jsou zaměřeny na učení žáka, přesouvá se zodpovědnost z individuálního výkonu učitele na společný úspěch v procesu učení žáků (Dudley 2013).

Sova uvádí, že se cítila dobře mezi zkušenějšími kolegyněmi proto, „že jsme na sebe nenahlížely tolik na to, co děláme my, ale na tu hodinu jako produkt“. Z rozhovorů vyplývá, že představa LS jako společného týmového výsledku účastníkům pomáhala od vnímání, že předmětem pozorování jsou oni. „Naše průvodkyně nám před začátkem LS kladla na srdce, že LS děláme kvůli zlepšení procesu učení žáků. Přišlo mi fajn si to uvědomit, že to není o mně, ale o nás všech dohromady,“ uvádí Vyr. Tento názor ale nesdíleli všichni účastníci rozhovoru. Setkala jsem se i s opačným pohledem, kdy Volavka zmiňuje, že pocítovala stres a obávala se, že může společnou práci pokazit. Tomuto se budu podrobněji věnovat v kapitole, kde popisuji subjektivně vnímaná negativa LS.

Spolupráce – příležitost pro nové pohledy

Mezi další přínosy spatřované v LS jakožto zprostředkovatele spolupráce patří možnost se setkat s jinými přístupy v učení. Učitelé nacházeli přístupy a metody, které do té doby nepoužívali a které přijali do své učitelské praxe. Havran říká: „Můžu se něco naučit od svých kolegů nebo se inspirovat, co oni dělají a jak oni přemýšlí.“ Dokazuje to na příkladu,

kdy jeho kolegyně v hodině používala běžně losovátka⁸. Při plánování svým kolegům zdůvodnila, proč tento nástroj třídního managementu využívá. Všichni se shodli, že chtějí losovátka do plánované společné hodiny zařadit. Po vyzkoušení Havran zhodnotil, že si do té doby neuvědomoval, že losovátka jsou užitečným nástrojem, který zefektivňuje proces učení.

Shodně situaci komentuje Volavka. Té se na spolupráci líbilo, že „můžeme tam každý přinést nějaké nové prvky, které normálně sám o sobě člověk jako nevymyslí. Je to obohacení mého učení.“

Kakadu si všímá, že rozdílné osobnosti v týmu jsou obohacující pro společnou spolupráci. „Člověk často přemýšlí v tom svém šuplíčku a nenapadne ho se kouknout na to třeba z jiného úhlu. To mi dost pomohlo.“ Sýkorka to potvrzuje svým tvrzením: „Takže to bylo vlastně obohacení i o nové myšlenky úplně.“ Červenka pozoruje, že rozdílné osobnosti v týmu ovlivňují způsoby komunikace s žáky i celkový průběh. V rozhovoru uvádí, že jelikož byla druhá, kdo research lesson odučil, zavedla si do svého slovníku pojmy a fráze, které by ji předtím nenapadly. Díky tomu, že viděla, jakým způsobem komunikuje její kolega, poznamenala si, že to chce vyzkoušet. Dodává: „My jsme vlastně úplně jiný osobnosti. To bylo skvělé. Ta komunikace s žáky a flow tý hodiny. To je něco, co já sleduju. Takže pro mě tohle bylo vlastně zajímavý.“

Kromě rozdílného názorového přístupu v rozhovoru byla začínající učitelkou Sovou zmíněna profesní seniorita. „Oceňuju na tom, že mám možnost se setkávat a plánovat s lidmi, kteří mají stejný obor, ale můžou být služebně zkušenější.“ Kachna popisuje pohled z druhé strany a všímá si, jak pozitivně ovlivňují začínající učitelé kolegy, kteří už učí delší dobu. „Je to vždycky cenný, kór teď třeba s holkama, co přicházejí z fakulty, a přijde mi, že trošku přinášejí svěží vítr. Díky tomu neděláme něco 10, 15 let stejně. Ale prostě najednou máš cizí pohled, najednou zjistíš, že to, cos v tom textu viděla, někdo vidí úplně jinak. Máš možnost dostávat jinej pohled na plánování té hodiny. Ty bys to nějak zvládla, ale kolega ti něco řekne a úplně ti to celý překope. A to je hodně cenný.“

⁸ Dřívka se jmenuje žáků, které slouží k losování náhodným výběrem

Je tedy možné, že vyučující spatřují obohacení pohledem někoho jiného v odlišných směrech. Konkrétně se jedná o senioritu nebo naopak „svěží pohled“, o obohacení jinými metodami nebo komunikačními strategiemi. Je ale možné konstatovat, že všichni učitelé určitý přínos v této oblasti zmiňují.

Spolupráce – rozložení sil

Učitelské povolání je náročné na přípravu v rámci nepřímé pedagogické činnosti a často učitelé kvůli nedostatku své kapacity nezkoušejí věci, které by pro ně byly atraktivní. Někteří učitelé v rozhovorech uvádí, že při plánování výuky zohlednili větší počet zapojených vyučujících a mohli vyzkoušet učivo, metody či aktivity, na které by si samostatně netroufli. To potvrzuje Sova: „Napadá mě, že vidím přínos i v tom, že na tu přípravu jsme nebyli sami, takže jsme si všichni vymezili dostatek mentálního prostoru na to, abychom udělali nějakým způsobem kvalitní hodinu.“

Sýkorka ve svém týmu ocenila, že si práci mohli při přípravě rozdělit a že každý učitel připravil jinou část hodiny. „Samozřejmě, že jsme každý udělali nějakou část, kterou jsme si rozdělovali a doplňovali se. A to, že myslím si, že by ani jeden jinak do té hodiny nešel, kdyby na to byl úplně sám.“ Jejich lekce se věnovala chemickým pokusům, které jsou organizačně náročné. Při plánování tým zjistil, že navrhli dvouhodinovku místo původně plánované jedné vyučovací jednotky. Sýkorka popisuje, že hodina by pro jednoho učitele byla nereálná, jelikož museli zohlednit chemické přípravky, materiály, dozory u jednotlivých stanovišť s pokusy. Hodnotí tak, že jejich LS využili zejména v otázce kapacit. „Bez toho, aniž bysme tam byli všichni tři, tak by to šlo těžko zvládnout. Jeden vždycky pozoroval, ale bylo by to jako těžší si to ošéfovat, kdyby to dělal jenom jeden člověk. A zároveň i všechny ty věci připravit. Jen tisk pracovních listů by zabral opravdu hodně času. Zjišťovat, co děti mají a co nemají. Tak by bylo komplikovaný. Takže by to šlo, a nevím, jestli by si to jeden z nás každý lajznul.“ LS přinesla žákům možnost si vyzkoušet takové pokusy, které by nejspíš učitelé pro ně nepřipravili.

Červenka zmiňuje podobnou zkušenost, kdy jí práce s kolegy dodala odvalu začlenit do plánu hodiny pisatelskou aktivitu, kterou běžně nezahrnuje do svých příprav. „Jsem oborová učitelka, pisatelství mě láká, ale nevím, jak na něj, teď jsem měla tým a mohla jsem si to

vyzkoušet. A naplánovali jsme hodinu takovou, ne pro mě běžnou, že děti hodně psaly.“ Bez spolupráce kolegů by se sama neodvážila začlenit psaní ve svém oboru.

Je tedy patrné, že díky LS učitelé nepocítovali veškerou zodpovědnost na sobě a mohli být odvážnější ve výběru aktivit nebo metod, protože cítili podporu ostatních.

Struktura LS

V předešlé části bylo nastíněno, jaké benefity spatřují učitelé ve spolupráci s ostatními členy pedagogického sboru, což je neodmyslitelně jedním z rysů LS. Dalším rysem je specifická a velmi jasná celková struktura. V rozhovorech jsem zkoumala, co na ní a jejích jednotlivých fázích učitelé oceňují. Učitelé zmínili následující.

Proces iterace

Všichni zmiňují proces neustálého opakování a vylepšování. Poznávají, že v běžné výuce si toto učitel nemůže často dopřát. Kolikrát se stává, že odučenou lekci učitel může odučit znovu až za rok, ne-li později. V každodenním procesu učitelé někdy nemají čas si sednout zpět k odučené hodině a zpětně plán hodiny reflektovat a upravit. Kachna popisuje, že jí přijde důležité, že učitelé se v tu chvíli shodnou, že jejich cílem je zlepšení výuky, že nemusí řešit cokoli jiného, „že si dopřejí rozpitvat tu lekci, něco, co si opravdu nedopřáváme moc často, rozpitvat lekci na padrť, zamyslet se společně nad cíli.“ Sova nahlíží na fáze LS jako na možnost, jak „neustále vylepšovat nedostatky.“ Havran oceňuje průběžnou reflexi mezi odučenými hodinami, vnímá, že díky tomu vzniká lekce, „která je v průběhu dopilování lepší a lepší a lepší.“ Podobně na to nahlíží Vyr. S týmem oceňovali, že změny probíhají v reálném čase, že nemusí čekat rok, aby hodinu vylepšili. Popisuje svoji zkušenost, kdy si díky průběžným reflexím s kolegy uvědomili, že některé aktivity, které v původním plánu výuky měli, nevedly k cíli. „Vybavuju si, že jsme v té hodině měli zařazenou rozřazovací aktivitu podle kartiček s obrázky. Aktivita to byla atraktivní, ale vzhledem k celé hodině tam neměla co dělat. Byla prostě jen pro zábavu.“ Dodává: „To pilování nám pomohlo odřezávat takový to nepotřebný maso z lekcí. Což ne vždycky v běžné výuce jde.“ Červenka fáze LS popisuje jako „super proces učení“, kdy se učitelé, kteří pracují na LS, neustále posouvají.

Radost z finálního výsledku sdílela Sýkorka. Popisovala, že v rámci jejich spolupráce hodinu zpřesňovali, aby opravdu mířila k předem určenému cíli. „Ta poslední hodina byla opravdu jako vymazlená.“

Ačkoliv tedy cílem LS není mít perfektní hodinu, vyučující popisují jako velmi přínosný proces cizelace jednotlivých aktivit vzhledem k cíli hodiny.

Jasná struktura

Jasně daná a postupná iterace není jediným popisovaným benefitem LS. Někteří učitelé poznamenávají, že výhodu LS vidí v její předem dané struktuře. Učitelé si všímají, že předem určené kroky LS pomáhají zúčastněným si všimnout progresu. Strukturu popisují jako „čitelnou“, „přehlednou“, „jasnou“, „zřetelnou“, „mířící na detail“. Učitelé v rozhovoru uváděli, že kroky LS jim pomohly v tom, že věděli, co očekávat a měli větší prostor se zaměřit přímo na zkoumané jevy u žáků. „Má to ucelený formát. Když mi přijde někdo na hospitaci, dostane nějakou zakázku, pak mi poskytuje zpětnou vazbu, tak je to víc fluidní. LS má daný formát, tak vím, o co se opřít,“ říká Sova.

Červenka v rozhovoru uvedla, že bylo pro ni příjemné, že věděla, „jakými kroky se máme vydat. To bylo hodně přínosné, že jsme měli jasný směr. Nemuseli jsme si nic vymýšlet. Vzali jsme check-list a začali tvořit.“ To potvrzuje Kakadu, který říká: „Přijde mi dobrý, že jsou tam hodně jasné kroky, které se musejí udělat. Člověk tam má mantinely, které jsou vyhraněné.“

Učitelé zmiňují, že zřetelnost a jednoduchost struktury viděli i v časovém rozvržení jednotlivých fází LS. „Přijde mi cenný, jak je to rychlý, což se nám povedlo. Mezi odučenými hodinami byl jen den rozdíl. Podařilo se nám si hned dát po výuce zpětnou vazbu a druhý den to učil někdo další,“ říká Kachna. Havran dodává: „Bylo super, jak to bylo časově ohraničené, věděli jsme do kdy ideálně máme vše stihnout.“

Sova zmiňuje způsob záznamu LS: „Mně přijde velmi funkční, že si změny zapisujeme jinými barvami. Protože vidíme, co poprvé nám tam vadilo, nebo co jsme změnili a pokud jsme to změnili, tak vlastně tou další barvou to můžeme změnit na původní stav, pokud jsme zjistili, že ta změna nebyla funkční.“

Reflexe

Klíčovým prvkem LS jsou reflektivní setkání mezi jednotlivými research lessons. Učitelé tuto fázi cyklu několikrát zmínili. Červenka na ní oceňuje, že málokdy v její každodenní praxi má čas vyčleněný přímo na reflexi. „To, že jsi donucená si k tomu sednout. A všichni si mají otevřeně říct, co se jim líbilo, co se nelíbilo. Čeho si všimli. To se vlastně nestává, i když učíš v páru.“ Podobnou zkušenost zmiňuje Sova a říká, že jí vyhovovalo, že na reflexi byl přímo vymezený čas a v tu chvíli byla reflexe žádaná.

Různorodost rolí

Účastníci LS si v průběhu všech fází vyzkouší několik rolí – studují obsahy, plánují výuku, učí žáky, pozorují kolegy, hodnotí a zkoumají zhlédnuté. V rozhovorech učitelé nejčastěji oceňovali roli pozorovatele. Červenka tuto roli hodnotí: „Je skvělé, že učitelé vědí plán, znají cíl, jsou toho účastní, ale jenom jako pozorovatelé.“ Popisuje, že díky tomu si mohla všimnout žáků, kterým většinou nevěnuje tolik pozornosti, protože patří ve třídě k těm tišším. Sova a Kachna zmiňují, že mít další oči ve třídě jim pomohlo si uvědomit, kde mají změnit plán hodiny. „Mnohem víc usledujeme, mnohem víc slyšíme, co děti říkají, to ty jako jeden nemáš šanci slyšet.“ Shodují se na tom, že díky tomu mají více podkladů pro další analýzu.

6.2.4 Pozitiva LS oproti jiným formám dalšího vzdělávání

Zajímalo mě, jaká pozitiva učitelé sledují oproti jiným formám dalšího vzdělávání. Jak už bylo zmíněno, důraz na profesní rozvoj je nedílnou součástí kultury školy, na které jsem prováděla výzkum. Učitelé mají nejčastěji zkušenosti s DVPP, učícími se skupinami, pracovními skupinami, otevřenými hodinami a vzájemnými následky hodin. Učitelé v rozhovorech uvádějí následující výhody LS oproti dalším formám vzdělávání.

Žáci jsou přímo součástí

Kachna uvádí, že na LS má ráda, že může pracovat přímo s žáky. „Kdežto v učící se skupině, v hnízdě, ty většinou něco jen interpretuješ, přinášíš tam žákovské výkony, ale přímo děti nejsou součástí.“ Je ale nutné podotknout, že ostatní vyučující tento přínos nezmiňují. Často je tak jimi LS vnímaná jako nástroj jejich vzdělávání, ovšem bez přímého dopadu na žáky.

Průběh je zaměřený na praxi

Většina učitelů v rozhovoru uvedla, že oceňuje oproti jiným formám dalšího vzdělávání praktičnost LS a její napojenost na přímou výuku. Učitelé popisují, že některé DVPP jsou příliš teoretické a učitelé nevědí, co si pro své učení z nich mají odnést. „Oproti hnízdu, tam je to teoretické. Nenutí tě to věci vyzkoušet, nevíš, jestli ty věci někdy použiješ v praxi,“ říká Sýkorka a dodává: „Tady je konkrétní výstup, což je něco hmatatelného. Vidím, že jsem něco konkrétního ušla.“ Podobnou optikou na LS nahlíží Červenka, která zmiňuje, že je pro ni důležité, že v procesu je tvorba lekce. „Mám pocit, že na hnízdech jsme nic nevytvořili. Tady se to týká fakt tebe a realizuješ něco. A má to výsledek a můžeš říct, tohle je dokonalý. Takhle to uchte, takhle to budu dělat.“ Je zřetelné, že učitelé vyhledávají formu vzdělávání, která by měla přímou návaznost na jejich žitou realitu.

LS je rychlý a intenzivní proces

Učitelé se v rozhovorech shodli, že jim LS připadá oproti jiným formám dalšího vzdělávání rychlá. Popisují, že během pár dní je LS ukončena. Kakadu říká: „Přijde mi, že to je vlastně celkem intenzivní a rychlý. Vidím v krátkém čase, co jsem se naučil, což vlastně u jiných vzdělávání nemám.“ Sova oceňuje, že se celá LS děje „ve velice krátkém čase, ale přesto můžu několikrát plán hodiny vychytávat a zlepšovat.“ Havran říká: „Oceňuju to, že je to stavěné tak, aby se to stihlo rychle. V krátkém časovém úseku.“ Červenka sleduje výhodu, že součástí procesu je méně lidí, proto práce může být více intenzivnější a každý je zapojen. Současně ocenila, že po ukončení LS byl celý proces uzavřen. „Nemám pocit, že by v naší škole vznikalo mnoho věcí, které bych mohla považovat za ukončené. Většinou dlouho přetrvávají, a ne vždy se uzavrou.“ Rychlost a intenzita jsou tedy hodnoceny pozitivně, jako přínos. Nejedná se tedy o vleklé vzdělávání s nejistým dopadem. Vyučující spatřují dopad ihned a aktivně se na něm podílí.

6.2.5 Negativa LS z pohledu účastníků rozhovoru

V rozhovoru jsem se tázala učitelů, jaká sledují negativa LS a s jakými překážkami se v průběhu setkali. Pokud porovnáme počet zmíněných pozitiv a negativ, subjektivně vnímaná pozitiva jasně převažují.

Časová náročnost

Jako nejčastější negativum z rozhovorů vyplývá časová náročnost celého procesu LS. Tu zmínil každý tázaný učitel. Kachna v souvislosti s časovou náročností zmiňuje: „Nárok na čas byl velký. Kór když opravdu tu reflexi nechceš dělat 20 minut o velké přestávce.“ Časovou náročnost učitelé nevidí pouze v času, kolik hodin procesu věnují, nejčastěji v rozhovorech zmiňují, že bylo pro ně obtížné sladit časové možnosti jednotlivých členů trojice a facilitátora. Sova si to vysvětluje tím, že na škole, kde se LS odehrávala, bývají učitelé vytížení dalšími aktivitami. „Tady probíhá hodně projektů navíc, tak jsme měli občas problém se sejít. Najít jen prostor pro první setkání nám dělalo problém.“ Podobnou zkušenost popisuje Havran, jehož týmu trvalo měsíc a půl, než našli ve společných rozvrzích místo pro prvotní plánovací setkání.

Z rozhovorů vychází, že pro většinu učitelů bylo překážkou, že na plánování a reflexi neměli vyblokováný čas, což komplikovalo tvorbu harmonogramu celého procesu. „Těžko se hledají termíny ve čtyřech lidech, protože to musíte společně plánovat, pak se musí najít čas, kdy se to třikrát odučí a mezitím se musí najít čas, kdy se to zreflektuje, vytuní a nakonec se ještě hledá čas na celkové vyhodnocení. Takže si myslím, že je to dost čas konzumující v těchto ohledech,“ říká Sova. Červenka říká, že by uvítala, kdyby za ni mohla být pokrytá výuka i během reflexe a plánování, aby se tyto fáze nemusely odehrávat v osobním volnu zapojených vyučujících. To totiž podle ní mělo dopad i na společnou komunikaci v rámci týmu. Dodává, že si nedokáže představit, že by tímto způsobem refletovala běžnou párovou výuku.

Kakadu si uvědomuje, že nebýt vedení, které se rozhodlo učitele vysuplovat, nemohly by LS proběhnout. „Dáváte dohromady rozvrhy čtyř lidí a rozvrhy tří tříd, to je hodně velká kombinatorika.“

Sýkorka svoji zkušenost popisuje: „Já teda vidím největší karambol v tom času. Že to zabere hodně času. Protože dohodnout se se dvěma je náročný, se třema je ještě těžší. A když k tomu občas máme ještě podpůrného člověka, tak je to ještě těžší.“ Ze zkušenosti, kterou má s LS,

by uvítala, kdyby vedení nastavilo společné čtvrteční odpoledne⁹, kdy by se čas věnoval pouze plánování LS a jejím následným reflexím.

Dochází zde k rozporu s předcházejícími tvrzením, že LS je rychlý proces. U toho se pozastavuje Havran: „Jak jsem oceňoval, že je to rychlé. Tak je to ale negativum v tom, že je to opravdu časově náročné... I když je to rychle za námi, tak ta příprava, ta reflexe, na tu se musí najít čas. Ideálně právě brzy. A ten čas se hledá těžko.“

Z rozhovoru vyplývá, že časová náročnost je největším negativním faktorem celého formátu LS. Výroky učitelů se shodují s tvrzeními z odborné literatury popsány v teoretické části. Jako překážku učitelé vnímají obtížné sestavování rozvrhu, nacházení společného času v rámci pracovní doby a vytvoření časového harmonogramu spolupráce. Všímají si vytíženosti pedagogického sboru a nedostatku kapacity pro zkoušení nových věcí, což vychází z nastavené profesní kultury zkoumané školy. Shodují se na nedostatečném zajištění zástupů pro učitele v plánovací a reflektivní fázi cyklu. Přestože učitelé zmiňují, že samotný cyklus LS je rychlý, plánování a celkovou časovou dotaci shledávají jako časově náročnou.

Dopad na sebevědomí účastníků LS

Jedno z doporučení, které jsem v teorii představila, je zavedení protokolu skupiny, který pomáhá k nastavení bezpečného prostředí v týmu. Na zkoumané škole uvedený protokol pro spolupráci zaveden nebyl. Z rozhovorů vychází, že u některých učitelů nebylo ošetřeno bezpečné prostředí a cítili tlak na svůj podaný výkon při učení. Svoji zkušenost popisuje Volavka, které byla první z týmu, kdo odučil naplánovanou LS. „A ještě jak tam na tebe koukají ty dvě kolegyně, tak to je takový no... nepříjemné. Když to učí ta druhá, má to vychytanější, tak už to člověk jako vnímá jinak, že to je lepší.“ Dodává, „že cítila, že být první může mít negativní dopady na sebevědomí. Zvlášť když hodina dotyčnému moc nevyjde.“ Dále popisuje, že cítila frustraci, protože už neměla možnost si hodinu odučit lépe. Podobnou situaci zažil Výr, který tvrdí, že měl obavy, že by průběh mohl zkazit ostatním, protože naopak učil jako poslední a do té doby se jim, dle jeho slov, dařilo.

⁹ Na zkoumané škole jsou čtvrteční odpoledne vyčleněna ke společnému plánování a rozvojovým aktivitám pedagogického sboru.

Z uvedeného lze vidět, že je důležité, aby učitelé měli zvědomené, že proces LS je společná práce, při které se zkoumá učení žáků, nikoli učení učitelů. Domnívám se, že pokud je na začátku zavádění LS zdůrazněn tento princip, je možné předejít tomu, že LS negativně ovlivní sebevědomí zúčastněných.

Spolupráce

V předešlé kapitole popisují, že spolupráci učitelé uvádí jako nejčastější přínos LS. Z rozhovorů ale vyplynulo, že v rámci celého procesu nastaly situace vycházející ze spolupráce mezi kolegy, které pro učitele byly překážkami. Učitelé zmiňovali, že pociťovali ztíženou domluvu v závislosti na počtu účastníků. Pro LS je důležité, aby pro každého zúčastněného byla součástí nějaká výzva či podnět k učení. „U těch třech to je možná složitější, aby se našel ten konsensus mezi všemi třemi. Aby třeba ta metoda, nebo ta aktivita, vyhovovala každému,“ říká Havran. Negativum, které se často opakovalo v kontextu spolupráce, bylo nedodržování předem nastavených dohod, jako je například nedochvilnost nebo nesplnění úkolu, ke kterému se člověk zavázal.

Při spolupráci člověk musí počítat s vyjasňováním si svých postojů. Učitelé zmiňují, že se stávalo, že se v rámci plánování točili v kruhu, protože si museli vyjasňovat, jak dané pojmy chápou. K nedorozuměním docházelo také z důvodu odlišných učitelských přístupů nebo odlišných povahových vlastností účastníků týmu. „Někdo například není člověk, který by mluvil nějak dlouhou dobu, ale někomu naopak to dělá dobře, a to pak proces zdržuje,“ říká Havran.

Přijde mi důležité podotknout, že učitelé měli možnost si vybrat s kým chtějí spolupracovat, přesto zmiňují, že docházelo ke konfliktům v rámci společné práce. Domnívám se, že možným předcházením zmíněných situací by mohlo být zavedení protokolu skupiny, jak uvádí Dudley (2013). Současně docházím k závěru, že výběr týmu by měl být na dobrovolné bázi, což bylo na zkoumané instituci splněno

6.2.6 Negativa LS oproti jiným formám dalšího vzdělávání

V dosavadním textu jsem představila negativa LS jako takové, dále je ovšem LS dána do srovnání s jinými formami dalšího vzdělávání. Oproti jiným formám dalšího vzdělávání učitelé zmiňují následující negativa.

Jednorázovost

LS není oproti jiným formám dalšího vzdělávání dlouhodobá činnost, odehrává se ve vymezeném čase. Učitelé v rozhovorech srovnávali LS s učitelskými skupinami, pracovními skupinami, tzv. hnízdy, a otevřenými hodinami. Červenka uvádí: „Nemá to následování. Odehraje se to a je konec. Je na zúčastněných, jestli budou pokračovat v tom, co se naučili.“ Sýkorka k tomu dodává: „Není to tak průběžný. V učicích se skupině se zaměřujeme na nějakou drobnost, kterou si zkusíme, a pak si zase o ní povídáme, jestli funguje, nefunguje, nebo jak ji vylepšovat. Průběžnost nás pořád probouzí k činnosti.“ Učitelé uvádí jako nevýhodu vůči jiným podobám dalšího vzdělávání časovou ohraničenost, která nemusí podněcovat ke kontinuálnějšímu zkoumání dané oblasti.

Dopad na úrovni školy/oboru

Havran na LS nahlíží tak, že během procesu nemusí docházet k pluralitě názorů a oproti jiným formám dalšího vzdělávání vzděláváním účastníci nemusí být tolik názorově obohaceni: „Pořád přemýšlíme na úrovni naší školy. Protože většinou v té škole myslíme stejně. A vím, že na jiných vzděláváním se setkávám s odlišným pohledem, který mi může velmi změnit přístup, nadhled.“ Sova si tohoto všimá na úrovni oboru: „Mně se moc líbí v jiných formách, třeba v učicích se skupinách, že se setkáváme napříč předměty, zatímco v LS spíš jdeme do stejnooborových.“

Výběr členů týmu

Výběr členů týmu a jejich aktivní zapojení do celkového procesu je pro efektivní průběh zásadní. Toho si všimá Kakadu a říká: „No vidím tam negativum v tom, že potřebuješ mít lidi, kteří to fakt chtějí jako dělat. Ta motivace tam je hrozně důležitá.“ Oproti jiným formám dalšího vzdělávání je klíčové, aby se všichni účastníci aktivně podíleli na procesu.

6.2.7 Konkrétní přínos z provedené LS

Učitelů jsem se v rozhovorech ptala, jaký konkrétní přínos pro ně měla zkušenost, kterou v minulém školním roce získali. Nejčastější odpovědí byl výčet **nových aktivit/metod/postupů/nástrojů**, které byly pro učitele dosud neozkoušené a učitelé se s nimi v rámci LS seznámili, popřípadě je zavedli do své učitelské praxe. Sova popisuje, že prostřednictvím LS začala zařazovat do svých hodin autentické texty. „Byla to první lekce, kterou jsem dělala s autentickým textem.“ Dodává: „Co budu dál aplikovat? No, dál budu používat autentické texty, dál budu pracovat s různými formami výstupů pro čtení. Autentickými texty jsem se dokonce začala víc zabývat a vlastně můj letošní POPR¹⁰ z toho vychází, a letos zpracuju s autentickými texty hodně.“ Dále Sova zmiňuje, že se v proběhlé LS zaměřila se svými kolegyněmi na gradované úlohy, ty od té doby ve své běžné praxi využívá. Volavka, která se Sovou byla v týmu, uvedla, že pro ni bylo přínosné vidět, jak gradované úlohy zavádět a sledovat své kolegyně, jak o tomto procesu přemýšlí. „A jak jsme byly tři, tak jsme se na tom líp domluvily a viděly jsme, kde bychom mohly ubrat, kde bychom mohly přidat. Takže to bylo pro mě motivující dělat gradovaný přípravy.“ Současně si Volavka vyzkoušela při tvorbě lekce práci s online grafickým nástrojem Canva, který od té doby pravidelně využívá pro tvorbu prezentací.

Pro Výra bylo obohacující si vyzkoušet metodu volného psaní, říká: „Příklad je třeba volný psaní. S tím jsem neuměl pracovat tak, jak s ním dokážu pracovat teď.“ Zmiňuje, že díky lekci, kterou odučil v LS, více přemýšlí, jak zařazovat do učení pisatelské a čtenářské metody. „Mám teď po tom společném plánování víc odvahy to prostě zkusit, a když si to podělám, tak si to podělám.“ Výr byl v týmu s Červenkou, která pro sebe popisuje obdobný přínos. Z LS si odnáší, že si vytvořila „budget, zásobu malých pisatelských příležitostí“. Přínos pro její praxi popisuje následovně: „Bavilo mě využít pisatelskou techniku. Díky tomu mi teď více naskakují, že tyhle možnosti, příležitosti můžu ve svých hodinách využít.“

Kachna v rozhovoru uvedla, že si při průběžných reflexích uvědomila důležitost a konkretizaci zadávání v anglickém jazyce. Při změnách plánu hodiny s kolegyněmi důkladně rozebíraly, kdy je vhodné pro učení žáků užít pouze angličtinu a kdy je nutné zadání doplnit o češtinu, říká: „Aha momenty jsme zažívaly, když jsme překopávaly tu

¹⁰ Plán osobního pedagogického rozvoje

přípravu, že jsme si řekly, hele, tady tu větu, tady to zadání, řeknem anglicky, ale je potřeba to říct česky, protože je nutný, aby porozuměli, že mají předvídat, a to předvídat, když řekneš jenom v tý angličtině a nechytanou to, tak vlastně se odeberou úplně jiným směrem.“

Přestože u LS není cílem vytvořit perfektní lekci, mnoho učitelů to vnímá jako velký přínos a **hotovou vycizelovanou lekci** zahrnují mezi benefity, které si odnáší z tvorby LS. Kakadu oceňuje kvalitu dané lekce, kterou má teď automaticky k využití. „Já si odnáším lekci, kterou můžu teď vytáhnout kdykoliv a kdekoliv. Což je jako dobrý. A je to, mám to i vyzkoušený už, že to teda fakt funguje.“ Havran při rozhovoru řekl, že počítá s tím, že vyzkoušenou lekci znovu využije. „Určitě celou tu hodinu bych rád odučil a zařadil ji mezi jako klasický hodiny, které se budou učit.“ Spokojenost, že v procesu LS vznikla kvalitní příprava, sdílí i další učitelé. Kakadu dále v rozhovoru uvádí, že jeho LS slouží jako základ pro další jeho plánování. Díky LS si ověřil, že je možné se s žáky vydat tímto směrem a v dalším roce lekci znovu odučil se svojí třídou a navázal na ni blokem, který navazoval na téma probrané v LS. „Na tý jedny konkrétní LS jsem postavil v podstatě celý dvouměsíční, tříměsíční blok letošní výuky. Ta jedna drobná věc, co jsme tam intenzivně poskládali za ty tři setkání dohromady, tak najednou vedla k tomu, že z toho, co jsem si dřív uměl představit, že učím třeba jednu hodinu nebo týden, tak nabobtnalo.“

Dalším přínosem, který učitelé v rozhovorech zmiňují, je **obohacení myšlení**, které vycházelo ze spolupráce s kolegy v týmu. Havran zmiňuje, že pro něj bylo přínosné lekci tvořit s kolegyní, která měla jiné zaměření, uvádí: „Já si odnáším to, že je velmi dobrý občas se poradit, nebo popovídat si o tom, co mám v plánu vyučovat s někým, kdo není z mého oboru. Že i někdo, kdo je spíš přírodovědně zaměřený, a já jsem humanitní, může mi dát velmi dobrou myšlenku, dobrý impuls. A vidí to právě z úplně jiného pohledu.“ Červenka zmiňuje, že si díky LS uvědomila odlišnost přístupů svých kolegů a poznala, jak se chovají v učitelské roli. „Můj kolega byl hodně direktivní komunikačně. On je jinak hrozně hodnej a mírnej a milej v komunikaci s dospělými, tak mě mile překvapilo, jak vstoupil do třídy, kterou vůbec neznal a neučil.“ Na základě této zkušenosti si uvědomila, že často má domněnky o učitelích, které nemusí být vůbec pravdivé. Sýkorka si odnáší z LS zjištění, „že někdy méně je více“. Reflektuje svoji zkušenost, kdy popisuje, že počáteční lekci měli předimenzovanou. V rámci fází LS ji neustále zlehčovali, aby odpovídala úrovni žáků

a směřovala k předem nastavenému cíli. V rozhovoru říká, že prostřednictvím LS začala zjišťovat, jaké domněnky si někdy tvoří o žácích. Ty jsou pak v rozporu s pozorováním, které jí přinesou kolegové.

Jako další přínos učitelé jednotlivě zmiňují, že si z LS odnáší: **navázání kolegiální spolupráce, poznání nového způsobu vzdělávání a motivaci pro další spolupráci s lidmi z týmu.**

6.2.8 Pozorovaný dopad LS na učení žáků

V rozhovoru jsem se učitelů ptala, jaký vidí dopad LS na učení žáků. Nejčastější odpovědí bylo, že prostřednictvím iterace lekce žáci **více směřovali k cíli učení**. Kakadu říká: „Myslím si, že my jsme se tam hodně vychytávali, jestli cílíme správně, jestli pokládáme dobrý cíl, jestli je splnitelný, jestli je nějak zjistitelný, že se to stalo. Žáci mají tak větší jistotu, protože to dokážou splnit, že naplní ty jako požadavky.“

Učitelé zmiňují, že ve druhé a třetí odučené lekci sledovali, že na základě změn žáci **podávají lepší výsledky, píšou konkrétnější odpovědi, dochází k pochopení zadání a dosahují předpokládaných výsledků**, které si učitelé určili ve fázi plánování. Sova říká: „Vnímám, že díky tomu, že došlo ke změně hodiny několikrát, tak jsme to opravdu vycizelovali, což znamená, že mám pocit, že docházelo k hlubšímu učení.“ Kachna popisuje: „Opravdu jsme vychytali strašně moc věcí a máme pro to důkazy, protože ty děti tam něco psaly a my, když jsme porovnávali ty dvě třídy, tak jsme viděli, že to opravdu dokázaly napsat podle těch kritérií, co v té první hodině vůbec ne.“ Kakadu si všimá, že na základě úprav vznikaly propracovanější materiály, se kterými žáci pracovali. „Ty obsahy, který jsme tam dělali, tak jak se různě přeskupují, osekávají a tak, tak tím přijdeme na to, co reálně chceme dělat a co chceme učit.“

Vylepšováním plánu hodiny docházelo ke **zlepšování procesu a hladšímu průběhu výuky**. Havran popisuje svoji zkušenost, kdy upravení jednotlivých detailů v pracovním listě dopomohlo k lepšímu průběhu učení u žáků. „Měli jsme očíslovat nějaké části, přidali nějaké rámečky v pracovním listu, abychom věděli, s čím žáci pracují, předpřipravili si otázky, takovéhle jednoduché věci, které, dá se říct, jsou procesní, ale ovlivňují, jak se žák bude dál učit.“ Sýkora zmiňuje, že díky tomu, že zavedli v dalších lekcích časování aktivit, žáci se lépe orientovali v plánu hodiny a mohli si svoji práci rozvrhnout.

Sova uvádí, že ze své zkušenosti vnímala, že díky tomu, že v hodině bylo více učitelů, **změnilo se chování žáků**, které tak nevedlo k nespolupracujícímu chování. „Chování žáků se taky změnilo, což znamená, že byli trochu tišší a víc se soustředí, což si myslím, že má obrovský dopad na jejich učení, že nebyl takový prostor, nebo asi necítili takový prostor k nespolupracujícímu chování, nebo k rušivému chování, tak pracovali soustředěně.“

6.2.9 Plány s LS do budoucna

V rozhovorech jsem se zajímala, jestli učitelé plánují LS ještě někdy vyzkoušet. Kakadu hodnotí svoji zkušenost s LS pozitivně a vidí v LS využití pro další svůj rozvoj. „Jsem přesvědčený o tom, že LS je dobrý formát, který ještě někdy chci využít.“ Nejvíce o LS do budoucna uvažuje jako o možnosti spolupracovat s lidmi, se kterými se profesně nepotkává. „Chtěl bych spolupracovat s nějakýma lidma, se kterýma jsem třeba ještě neměl tu možnost.“ Současně dodává, že si dokáže představit, že LS využije, až bude pociťovat, že potřebuje zažít kvalitní spolupráci. „A je to pro mě trošičku náhrada taky toho, když mi třeba nefunguje spolupráce s lidma, jak bych potřeboval, tak tady si to dovedu říct, hele, já chci s tebou a s tebou spolupracovat a můžu si ty lidi vybrat a naplnit si tam trošku spolupracující pozitivní vztahy.“ Červenka by ráda proces LS znovu zažila, a to převážně z důvodu, aby se obohatila o nové přístupy od svých kolegů. „Proč? No, protože se potkáš s kolegama, se kterými běžně neučíš, mají jiný přístup k dětem, takže leccos odpozoruješ. Mají jiný metody, který mají rádi, a ty je třeba zrovna ve svém repertoáru nemáš. Hm. A to je mi vždycky hrozně sympatický.“

Havran a Výr uvádí, že momentálně neplánují se LS věnovat, ale pokud by byli osloveni, rádi by se zúčastnili. Havran říká: „Nemám to nikde v plánu, ale pokud by byla možnost, tak by mi to nevadilo. Protože mě to velmi bavilo a vím, že by mě to asi i trošku víc posouvalo.“ Výr dodává: „Já sám to jako vyloženě neplánuju. Ale počítám s tím, že kdyby někdo chtěl a někdo přišel, tak do toho půjdeme. Jako jsem tomu otevřený.“

Učitelé zmiňují, že by se LS rádi v budoucnu zúčastnili, současně ale konstatují, že momentálně vědí, že na to nemají kapacitu. Sova říká: „Chtěla bych, ale letos ne. Chtěla bych příští rok.“ Stejně se vyjadřuje Volavka: „Jako nebránila bych se tomu. A byla bych asi ráda, ale nevím, jestli to teďka zrovna je v našich silách, no.“ Kachna zmiňuje, že se snažila navrhnout kolegyním, se kterými LS absolvovala, zda by si ji znovu nevyzkoušely,

kvůli časové náročnosti ale LS nerealizovaly. „Já jsem chtěla teď, navrhly jsme si společně čtenářskou lekci, ale zjisitily jsme, že v rámci LS to asi prostě nedáme. Zkusím se aspoň třeba vetřít ke kolegyni, abychom to viděly ve dvou, ale na celou pravou LS to nevidím.“ Stále cítí, že by si celým cyklem znovu ráda prošla. „Ale možná je ještě přemluvím. Třeba by nás vedení vysuplovalo.“ Z rozhovoru vyplývá, že učitelé vidí využití LS do budoucna. Jsou otevření této formě spolupráce, překážkou je ale pro ně časová náročnost celého formátu, proto LS momentálně neinicují, popřípadě ji odkládají na příští školní rok.

6.2.10 Zpětné zhodnocení rozhodnutí školy

Na závěr rozhovoru jsem se učitelů ptala, jak zpětně hodnotí rozhodnutí vedení školy, že sborovna musí absolvovat cyklus LS. „Byl to moudrý krok,“ říká Kakadu. Výr hodnotí zkušenost: „Jsem rád, že takový věci sem vedení přináší, i když jsem na začátku možná nevěděl, jestli jsem rád.“ Sova říká: „Hodnotím to pozitivně, že se to určitě stát mělo.“ Volavka: „Bylo to dobré rozhodnutí, které přispělo k rozvoji tady většiny.“

Z rozhovorů vyplývá, že všichni učitelé se shodli, že tuto zkušenost s novou formou profesního rozvoje vnímají pozitivně. Sova k tomu dodává: „Možná bych pro příště víc dala kolegům možnost zjistit, proč to dělám. Že u některých kolegů to zůstalo dost jako povinnost, a ne, neměli tam to proč.“ Volavka konstatuje, že jí je líto, že se dál LS nepokračuje a zavedli se další nové formy vzdělávání. Mrzí ji, že se odchází od něčeho, co bylo funkční. Přestože učitelé hodnotí svoji zkušenost s LS pozitivně, mají výhrady k provedení implementace a k dalšímu využití zkušenosti s tímto formátem dalšího vzdělávání.

7 Diskuze

Koncept LS je forma profesního rozvoje, která je považována v českém školním prostředí za neprobádanou. Zavedení plošné implementace LS napříč pedagogickou sborovnou je tak bráno jako novátorské a značně experimentální, protože v českém vzdělávání není forma LS pevně ukotvena.

V době konání výzkumu všichni členové učitelského sboru, tudíž i účastníci rozhovoru, již absolvovali proces LS minimálně jedenkrát.

Ačkoli LS je původně japonským formátem profesního rozvoje, k jejím proměnám došlo v americkém i britském prostředí. LS je flexibilní a adaptabilní formou (Yasuhiko 2009), čemuž odpovídá i praxe v prostředí zkoumané školy, kde se cyklus LS přizpůsobil potřebě využitelnosti pro profesní rozvoj i vychovatelů a asistentů.

Zavádění LS na zkoumané škole bylo pedagogickým sborem bráno přirozeně z důvodů už zavedeného společného profesního učení a nastavené školní kultury, která oceňuje neustálé učení a zlepšování. Odborná literatura zmiňuje, že dopad LS tuto kulturu rozvíjí (Puchner a Taylor 2006).

Podpora, kterou vedení školy nabídlo pedagogickému sboru při implementaci LS, se slučuje s doporučeními, která vycházejí z odborné literatury (Chokshi a Fernandez 2005, Lewis a kol. 2004, Dudley 2014), a to v oblastech externí podpory, individuálního přístupu a logistického provedení. LS je v českém prostředí stále experimentální metodou, nutnou podmínkou pro její implementaci je podpora a vůle vedení školy. Přestože učitelé hodnotí LS kladně a vnímají její přínos, časová náročnost je velkým faktorem, který ovlivňuje, zda by se z vlastní iniciativy LS zúčastnili, naopak v Japonsku se učitelé z velké části podílejí na LS dobrovolně. Podpora je ve zkoumané škole naopak hodnocena jako nedostatečná v oblasti poskytnutí časové dotace a zástupů v rozvrhu pro fáze plánování a reflexe, učitelé shledávali časově náročné nacházet společný čas pro tyto fáze cyklu LS. Zmíněné nedostatky korelují se zmíněnými překážkami pro zavádění LS, které zmiňují Dudley (2014) a Lewis a kol. (2004).

V souladu s odbornou literaturou (Stigler a Hiebert 1999, Lewis 2002, Fernandez 2002) učitelé shledávají jako pozitiva LS spolupráci s kolegy, možnost si vyzkoušet nové metody

a učitelské přístupy, a navíc k tomu dodávají, že pro ně byla přínosem mezipředmětová spolupráce, což odborná literatura neuvádí. Oproti nastudované literatuře zkoumaná škola zavedla možnost LS jako zkoumání určité konkrétní metody, tzn. průběh vyučovacích hodin se mohl odlišovat, pouze použitá metoda se shodovala.

Učitelé vnímají LS jako intenzivní a rychlý proces, stejně ho vnímá odborná literatura (Dudley 2014), zároveň zmiňují téma jednorázovosti jako nevýhodu a postrádají kontinuitu pro profesní rozvoj.

Z rozhovorů vzešlo, že LS má pozitivní i negativní dopad na učitelské sebevědomí. Rozpor vychází z osvojení principu LS. Jak uvádí Dudley (2014), cíle a plánování LS mají být zaměřeny na učení žáka, čímž se přesouvá zodpovědnost z individuálního výkonu učitele na společný úspěch v procesu žákovského učení. Tento princip nebyl důkladně učitelům zvědomen, proto docházelo k odlišným reakcím, zároveň učitelé nebyli seznámeni s protokolem týmu, který nastavuje podmínky spolupráce tak, aby se učitelé cítili bezpečně.

Ačkoliv cílem LS není vytvoření perfektní lekce, jak upozorňuje Yoshida (1999), vyučující v tom shledávají jeden z největších přínosů celého cyklu.

Doporučení pro další instituce

Na základě výzkumu v této práci navrhuji pro implementaci LS jako součást profesního rozvoje učitelů následující doporučení: Při seznamování učitelů s LS je třeba dbát na předání principů a zvědomení, že se jedná o formu, která je zaměřená na učení žáka, nikoli na učení učitele. Doporučuji v prvotní fázi sestavování týmu zavést protokol skupiny, který pomůže nastavit bezpečné prostředí týmu LS. Učitelé potřebují mít časovou kapacitu pro společné plánování a reflektivní setkání mezi jednotlivými hodinami, proto je potřeba učitele vysuplovat a nabídnout jim prostor pro tyto fáze v rozvrhu. Navrhuji pečlivé zvážení celé koncepce pedagogického rozvoje, aby byla přiměřená potřebám a kapacitě pedagogické sborovny.

Limity práce a možnosti dalšího výzkumu

Ačkoliv je metoda LS v zahraničí zavedená, v českém prostředí je zatím relativně nepopsaná. Protože většina použité odborné literatury byla cizojazyčná, nebylo možné použít známé české odborné termíny, které by byly dostatečně zakotvené.

Dalším limitem práce vycházejícím z povahy výzkumu je nezobecnitelnost a značná subjektivita dat. Do výzkumu byli navíc zapojeni učitelé, kteří byli v souladu s celým procesem implementace a podstatou LS. Dá se tedy polemizovat o tom, že data by byla do jisté míry odlišná, kdyby byli zapojeni jiní pedagogové. Zároveň byla data shromažďována mnohdy rok po uskutečnění LS, což mohlo mít vliv na konkrétnost a přesnost uvedených výpovědí. Na druhou stranu tento časový odstup dovolil nadhled a hlubší reflexi dopadu na vlastní učitelskou praxi.

Poslední limit práce tkví bezpochyby v mé roli na zkoumané škole. Do školy totiž nevstupuji jako externistka, ale jsem součástí jejího pedagogického sboru. Stala jsem se také součástí školního týmu tvořícího koncept a implementaci LS a zároveň jsem v některých týmech figurovala jako facilitátorka či dokonce účastnice. Je tedy možné, že charakter výpovědí účastníků byl tímto ovlivněn.

I přes tyto nastíněné limity věřím, že práce je nosná a předkládá důležité vhledy do procesu implementace a exekuce LS do konceptu profesního rozvoje učitelů jedné školy. Z těchto vhledů vyplývají i již zmíněná doporučení pro další instituce.

Zároveň věřím, že tato práce a její výsledky otevírají možnosti dalšího výzkumu, a to zejména v otázce zahrnutí pedagogů, kteří nejsou s procesem v souladu, nebo pedagogů na jiné škole, aby mohl být popsán dopad kultury školy na subjektivní vnímání zkušenosti s LS. Dále je také možné získání kvantitativních dat na širším výzkumném vzorku, což by umožnilo zobecnění dat.

Závěr

Tato diplomová práce představuje výzkum subjektivně vnímaných dopadů LS na profesní rozvoj učitelů základní školy v českém vzdělávacím prostředí. LS, původně vyvinutá v Japonsku a adaptovaná v různých mezinárodních kontextech, se vyznačuje svou flexibilitou a adaptabilitou, jak ukázal i výzkum v prostředí zkoumané základní školy.

Teoretická část představuje LS jako nástroj pro profesní rozvoj učitelů, jehož cílem je skrze studium, plánování, pozorování výuky a následnou reflexi učitelé rozvíjet dobré "oči", aby si mohli všimnout a analyzovat učení žáků. Klíčovým faktorem LS je spolupráce učitelů, kteří společně plánují výuku.

Cílem výzkumu je popsat příklad implementace formy dalšího vzdělávání učitelů LS do prostředí českého školství. Využila jsem design akčního výzkumu. Výsledky empirické části práce ukázaly, že LS může být významným přínosem pro pedagogické sbory, pokud je správně implementována a podporována vedením školy. Stěžejní kapitolou v práci shledávám sepsané přínosy a překážky, které vnímají účastníci rozhovoru. Subjektivně vnímané dopady LS propojují s teorií z odborné literatury. Učitelé oceňují zejména možnost spolupráce s kolegy a příležitost k experimentování s novými pedagogickými metodami, shledávají LS jako praktickou formu, která je součástí přímé výuky. Zároveň práce zdůrazňuje, že LS je vnímaná jako časově náročná. Ze závěrů práce vychází, že je třeba poskytovat dostatečnou časovou kapacitu pro fáze plánování a reflexe, což bylo identifikováno jako hlavní překážka efektivní implementace LS na zkoumané škole. Časovou náročnost uvádí i odborná literatura.

Důležitým zjištěním je, že LS může mít jak pozitivní, tak negativní dopad na učitelské sebevědomí v závislosti na tom, jak jsou učitelé seznámeni s principy LS. Edukace učitelů o zásadách LS, a zavedení protokolů pro týmovou spolupráci je proto nezbytné pro využití potenciálu této formy profesního rozvoje.

Na základě těchto zjištění doporučuji pro další školy klást při zavádění LS jako nástroje profesního rozvoje důraz na jasné komunikování jejich principů a zásad. Je nezbytné, aby vedení škol poskytovalo plnou podporu tím, že nabídne dostatek času a zdrojů pro učitele, kteří budou absolvovat cyklus LS. Implementace LS by měla být přizpůsobena specifickým

potřebám a kapacitám pedagogického sboru, aby bylo dosaženo optimálního efektu pro všechny zúčastněné.

Závěrem tato práce poukazuje na to, že i přes časové a logistické výzvy může LS významně přispět k profesnímu rozvoji učitelů. Správná implementace a podpora ze strany vedení školy jsou klíčové pro úspěch LS v českém školním prostředí.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. AKITA, K. (2012). Building learning and caring communities through high-quality lesson studies. [online].
Dostupné z: <http://www.walsnet.org/2012/keynote-speakers.html>
2. ASAI, S. (2019). Teacher narrative description. In Y. Kitamura, T. Omomo, & M. Katsuno (Eds.), *Education in Japan: Reforms of education governance and quality assurance*. Springer
3. BOUDOVÁ, Mgr. Simona, PhDr. Vít ŠŤASTNÝ, PH.D. a PhDr. Josef BASL, PH.D, 2019. Mezinárodní šetření TALIS 2018: Národní zpráva [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2024-04-01].
4. BYRUM, J. L., JARRELL, R., & MUÑOZ, M. (2002). *The perceptions of teachers and administrators on the impact of lesson study initiative*. Louisville, K.T.: Jefferson County Public Schools
5. CAMPBELL, C. (2003). *Translating Japanese lesson study in United States high schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
6. DOIG, B., GROVES, S., & FUJII, T. (2011). The critical role of task development in lesson study. In L. C. Hart, A. Alston & A. Murata (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education (181–199)*. The Netherlands: Springer.
7. DUDLEY, P. (2013). *Teacher Learning in Lesson Study: What Interaction-Level Discourse Analysis Revealed about How Teachers Utilised Imagination, Tacit Knowledge of Teaching and Fresh Evidence of Pupils Learning, to Develop Practice Knowledge and So Enhance Their Pupils' Learning*. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
8. DUDLEY, P. (2014). *Lesson Study: A Handbook* (pp. 393-405). LS Developments. <https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>
9. DUKE, B. (2009). *The history of modern Japanese education: constructing the national school system, 1872–1890*. Rutgers University Press

10. FERNANDEZ, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education* 53, 393–405.
11. FERNANDEZ, C. (2005). Lesson Study: A Means for Elementary Teachers to Develop the Knowledge of Mathematics Needed for Reform-Minded Teaching? *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4), 265–289.
Dostupné z: <https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0704>
12. FERNANDEZ, C., & YOSHIDA, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
13. INAGAKI T AND SATO M (1996) *Jugyokenkyunyumon* [Introduction to Lesson Study]. Tokyo: Iwanami Shoten. Iwata S, Matsuoka S and Kihara S (2006) A case study on the content of guidance in teaching practice: Focus on the practice diary and interview. *Japan Journal for the Pedagogy of Physical Education* 22(2): 1–10.
14. JANÍK, T. (2003) *Akční výzkum pro učitele Příručka pro teorii a praxi*. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
15. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
16. KALOUS, J. (2012) Profesní rozvoj učitelů – klíč k úspěšnosti vzdělávacích systémů. In KOHNOVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*, s. 89 - 91. Praha: PedF UK. , ISBN 978-80-7290-625-3.
17. KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6
18. NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole. Pedagogika*. 2003, LIII, 9. ISSN 2336-2189.
19. LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. In *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261 – 273.
20. LEWIS, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.

21. LEWIS, C., & PERRY, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 261–299.
22. LEWIS, C., PERRY, R., & HERD, J. (2004). A deeper look at lesson study [Electronic version]. *Educational Leadership*, 61(5), 18–22.
23. PUCHNER, L.D. & TAYLOR, A.R. (2006) Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups, *Teaching and Teacher Education*, 22 (7), 922–934.
24. PULEC, Jan, Kateřina KADLECOVÁ, Gabriela ZVĚŘINOVÁ a Martin HANUS. Lesson Study jako metoda profesního rozvoje učitelů. *Geografické rozhledy*. 2020, 30(1), 30-33.
25. SATO, M. (2015). Senmonka to shite Kyoshi wo Sodateru: Kyoshi Kyoiku Kaikaku no Gurando Dezain [Developing Professionalism of Teachers: A Grand Design of Teacher Education Reform]. Iwanami.
26. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
27. SLÁDKOVÁ, Kateřina. Lesson study napříč republikou. *Kritická gramotnost*. 2017, 3, s. 15-21. ISSN 2533-4042.
28. STIGLER, J., & HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: The Free Press
29. STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
30. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čtenářské kontinuum a lesson study. *Kritická gramotnost*. 2017, 3, s. 11-14. ISSN 2533-4042.
31. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
32. TESÁREK, L a kol. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. MŠMT. Dostupné z: https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Odborne_materialy_KA0_2/262_manual_profesniho_rozvoje.pdf

33. VONDROVÁ, Naďa a kol. „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímání si didakticko-matematických jevů. Online. Pedagogika. 2016, roč. 66, č. 4. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.321>.
34. YASUHIKO, T. (2009). Curriculum Research and Lesson Study (Karikyuramu Kenkyu to Jyugyo Kenkyu). In National Association for the Study of Educational Methods (Ed.), Lesson Study in Japan: Nihon no jgygyokenkyu “Jyugyokenkyu no houhou to keitai” [Lesson Study in Japan: Method and forms of lesson study] (Vol. 2., pp. 11–20). Tokyo: Gakubunsha
35. YOSHIDA, M. (1999). Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development. Ph.D. Dissertation, The University of Chicago, Illinois, Chicago.
36. YOSHIDA, M., & JACKSON, W. C. (2011). Response to part V: Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study Lesson study research and practice in mathematics education (pp. 279–288): Springer.
37. ZATLOUKAL, T. a kol. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: ČŠI.

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Schéma cyklu LS na zkoumané škole z interní prezentace

Příloha 4 – Check-list Lesson Study

Příloha 1 – Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

Byla jsem seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu Veroniky Valínové s pracovním názvem „Využití lesson study v kontextu českého školství“. Rozumím jim a souhlasím s nimi. Souhlasím s účastí na tomto projektu.

Dávám své svolení výzkumnici, aby materiál, který jsem jí poskytl/a, použila za účelem sepsání diplomové práce, popř. odborného článku a pro jakékoliv další odborné publikace a prezentace vycházející z tohoto výzkumu.

Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěrnost a jak bude má identita chráněna během výzkumu i po jeho skončení.

Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumnicí a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu.

Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může citovat informace, které jí poskytují.

Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mne obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.

JMÉNO:

PODPIS:

DATUM:

Příloha 2 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

(ZVO1) Jakým způsobem byli zaměstnanci do lesson studies zapojeni?

(SVO) Jak proběhlo seznámení zaměstnanců s lesson study?

(TO) Jak vám bylo oznámeno, že budete mít za úkol rozvíjet se pomocí lesson study?

(TO) Kdy vám to někdo oznámil?

(TO) Nakolik to bylo dobrovolné?

(TO) Jak jste toto rozhodnutí vnímali?

(SVO) Jaké podpory se zaměstnancům dostalo?

(TO) Jak jste byli proškoleni, co to LS je?

(TO) Jakou další podporu vám škola poskytla?

(TO) Bylo to dostatečné? Ocenili byste ještě něco dalšího?

(ZVO2) Jaká pozitiva má forma lesson study?

(SVO) Jaká vidí pozitiva v LS?

(TO) Jaká vidíte hlavní pozitiva LS?

(TO) Jaká pozitiva má LS oproti jiným formám dalšího vzdělávání?

(TO) Co oceňujete na organizaci a struktuře?

(TO) Co oceňujete na spolupráci s kolegy?

(ZVO3) Jaká negativa má forma lesson study?

(SVO) Jaká vidí negativa v LS?

(TO) Jaká vidíte hlavní negativa LS?

(TO) Jaká negativa má LS oproti jiným formám dalšího vzdělávání?

(TO) Co neoceňujete na organizaci a struktuře?

(TO) Co neoceňujete na spolupráci s kolegy?

(ZVO4) Jaký dopad měla lesson study na profesní rozvoj zaměstnanců?

(SVO) Jaké pozorují dopady v další výuce?

(TO) Co konkrétně si z LS odnášíte?

(TO) Jaké AHA momenty si z LS odnášíte?

(TO) V čem konkrétně LS ovlivnila vaši výuku?

(TO) Jaký dopad měla lesson study na učení žáků?

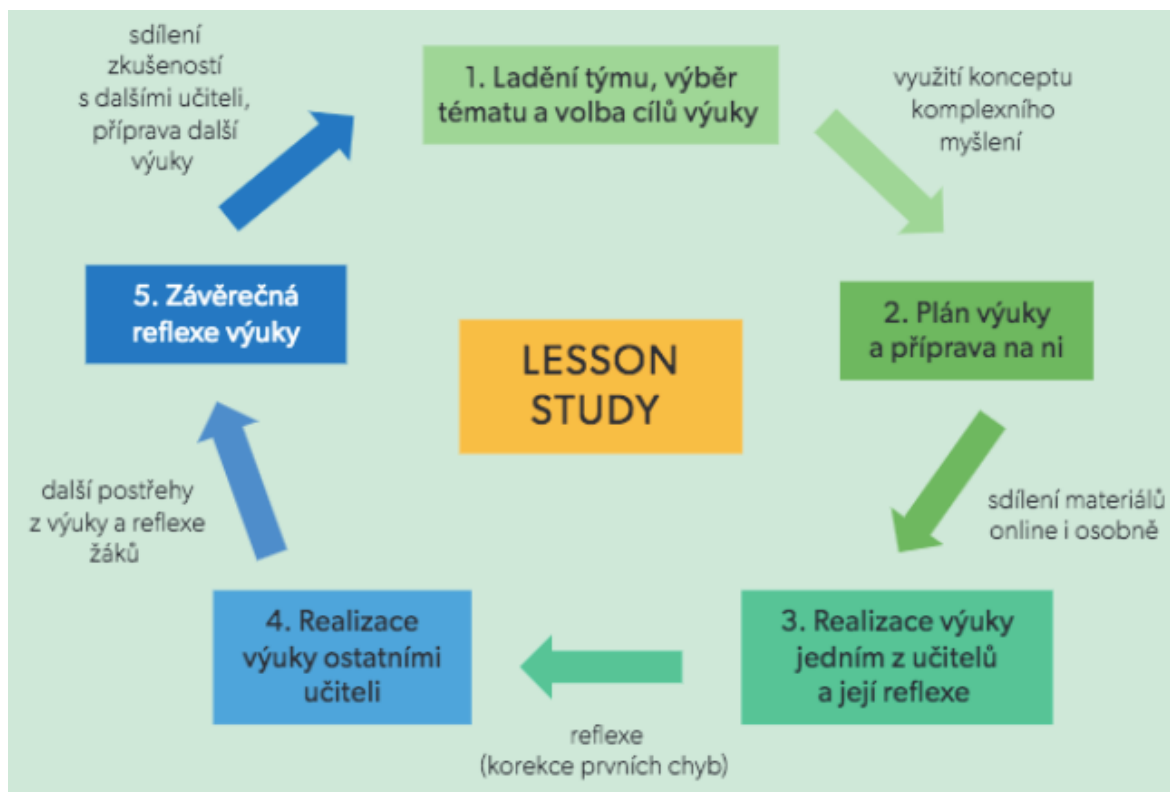
(SVO) Jak budou na LS navazovat?

(TO) Plánujete projít dalším cyklem LS? Proč ano, proč ne?

(TO) Co budete z LS dál aplikovat ve výuce?

(TO) Jak zpětně hodnotíte rozhodnutí školy, zavést ve škole LS?

Příloha 3 – Schéma cyklu LS na zkoumané škole z interní prezentace



Příloha 4 – Check-list Lesson Study

PRŮVODCE LESSON STUDY

PŘED PRVNÍM PLÁNOVÁNÍM	✓
Seznámím se s tím, co přesně je lesson study, co to slovní spojení znamená a jakými fázemi celá lesson study prochází – dozvím se to na hnízdě, v tomto dokumentu nebo v popisu z projektu PŠÚ .	
Vytvářím trojici (pokud to z důvodu mé aprobační není možné, tak dvojici) ve které chci plánovat lesson study.	
Naše učící se skupinka (dvojice či trojice) se zapíše do sdílené tabulky .	
Oslovíme jednoho z konzultantů, který nás bude celou lesson study provázet. Pokud má kapacitu na to naši skupinku podpořit, s jeho souhlasem připsujeme jeho jméno do tabulky.	
Pokud konzultant nemůže, zkusíme se postupně domluvit s dalšími. Pokud v kolonce pro konzultanta u naší skupiny nebude v tabulce po 21.10. uveden nikdo, někdo z konzultantů s volnou kapacitou nás osloví.	
Plánujeme harmonogram lesson study, tak, aby všichni mohli, tzn. víme, kdy proběhne první schůzka, v jakých hodinách se navštívíme, kdy budou probíhat průběžná setkání na reflexi odučených hodin a závěrečné setkání.	
Pokud potřebujeme vysuplovat na návštěvu hodiny, domlouváme se s Michalem Střítezkým. Reflexe plánujeme v čase mimo výuku.	
PRŮBĚH LESSON STUDY	✓
Probíhá první plánování lekce společně s konzultantem. Konkretizujeme si společný cíl , na který celou lesson study zaměříme.	
Vytváříme si co nejpodrobnější plán výuky, aby podle něj mohl kdokoli ze zúčastněných učit.	
První vyučující ze skupiny lekcí odučí , ostatní výuku pozorují a dělají si poznámky pro následnou reflexi.	
Skupina se schází, společně reflektuje odučenou hodinu , sdílí své pozorování, své poznámky, diskutují.	
Skupina lekci vylepšuje nebo přepracovává . Své úpravy lekce zapisuje do původního plánu, aby byla vidět změna a vývoj plánu.	
Druhý vyučující ze skupiny lekcí odučí , ostatní výuku pozorují a dělají si poznámky pro následnou reflexi.	
Skupina se schází, znovu společně reflektuje odučenou hodinu , diskutuje o pozorování a přepracovává lekci, své úpravy zaznamenává.	
Třetí vyučující lekcí odučí , ostatní pozorují.	
ZÁVĚREČNÁ REFLEXE	✓
Skupina se schází společně s konzultantem, naposledy společně reflektuje již třetí variantu odučené hodiny, diskutuje o pozorování a vytváří poslední verzi celé lekce .	
Probíhá závěrečná reflexe, vyučující sestaví závěrečnou písemnou zprávu o tom, co se díky lesson study naučili, v čem se posunuli a jak se jim podařilo naplnit jejich cíle – závazná šablona viz níže.	
SDÍLENÍ V HNÍZDĚ	✓
Informuji vedoucího svého hnízda, že jsme dokončili lesson study.	
Po domluvě s vedoucím si připravím krátký vstup na schůzku hnízda, kde představím naši lesson study, sdílím plán lekce se zanesenými úpravami a závěrečnou zprávu. Vedoucí hnízda řídí následnou diskusi.	