

Příklady dobré praxe v pedagogice

JIŘÍ MAREŠ

Abstrakt: Studie v úvodu konstatuje, že pokud má společnost zájem na zlepšování průběhu i výsledků školní edukace, mají učitelé i badatelé v pedagogice k dispozici v principu čtyři cesty. Buď postupovat „shora dolů“ (badatelé se snaží zprostředkovat výsledky svého výzkumu učitelům v praxi), nebo „zdola nashora“ (badatelé shromažďují příklady dobré praxe, vědecky je ověřují a snaží se z nich vyvodit obecnější platné závěry). Třetí směr kombinuje oba předchozí přístupy. Čtvrtý směr můžeme stručně nazvat „dole-dole“. Jde o dobrou praxi, která se jednomu učitelovi osvědčila; promyslel si ji, opakovaně ověřil a snaží se ji zpřístupnit dalším učitelům. Samotná přehledová studie má šest částí. První část hledá odpověď na tři otázky: Jak se v pedagogice definují pojmy „dobrá praxe“ a „nejlepší praxe“? Které složky jsou pro tyto pojmy klíčové? Které další pojmy se ještě užívají a čím se liší? Za referenční termín byla v této studii zvolena „dobrá praxe“. Druhá část studie uvádí ilustrativní příklady dobré praxe. Třetí část studie podává přehled výzkumných metod pro hodnocení efektivity postupů, z nichž se skládá dobrá edukační praxe. Čtvrtá část studie shrnuje způsoby, jimiž lze informovat odbornou veřejnost o příkladech dobré praxe. Pátá část studie se věnuje tomu nejdůležitějšímu: zda je možno přenášet příklady dobré praxe do jiných podmínek (k jiným učitelům, do jiných škol, do jiných zemí) a tak zlepšovat výuku ve školách. Šestá část diskutuje problémy, které využívání příkladů dobré praxe s sebou přináší, a varuje před zjednodušováním praktických aplikací. Naopak korektní a tvořivé využívání příkladů dobré praxe obohacuje fungování školy a její výchovně-vzdělávací výsledky. Navíc výzkum prováděný učiteli-praktiky ve školách pomáhá profesionálnímu rozvoji učitelů a též přináší nové podněty pro vědecký pedagogický výzkum.

Klíčová slova: školní edukace; učitelé; výzkumníci; vyučování; dobrá edukační praxe; nejlepší edukační praxe; sdílení dobré praxe; přenos dobré praxe; efektivita dobré praxe.

ÚVOD

V každém vědním oboru se diskutuje o jeho třech podobách: o teoretických studiích, o empirických výzkumech a zejména o stavu běžné, reálné praxe. Zájem o hlubší **poznání praxe** se objevil již v minulosti. Například polský autor T. Kotarbiński (1972) postuloval pod označením

praxeologie nový vědní obor o účinném jednání lidí.

Hledání kořenů dvou základních pojmů *dobrá praxe* (*good practice*) a *nejlepší praxe* (*best practice*), s nimiž se dnes v pedagogice pracuje, není jednoduché. Jsou autoři, kteří kladou počátky druhého pojmu už do roku 1911, kdy manažer-konzultant F. M. Taylor hledal pro firmy „nejlepší cestu“ k racionalizaci pracovních operací



dělníků při průmyslové výrobě (Osburn et al., 2011). Mnozí odborníci však situují snahy přesněji charakterizovat oblast nových, účinnějších postupů, které se v praxi osvědčily a mohli by je využít další zájemci, spíše do druhé poloviny 20. století; zmiňují obory typu ekonomika, management a řízení institucí. Od osmdesátých a devadesátých let minulého století tato idea postupně proniká do dalších oborů, včetně pedagogiky.

Jedním ze základních pilířů pojmu „dobrá praxe“ v pedagogice se stal materiál, který publikovali američtí autoři Chickerling a Gamsonová (1987) pod názvem *Seven principů dobré praxe v pregraduálním vzdělávání*. Publikované principy byly vyústěním dlouhodobého snažení odborníků, kteří pracovali v různých komisích – vysvětluje ve svém historickém ohlédnutí Gamsonová (1991). Zmíněný materiál se týkal vysokoškolského vzdělávání, ale dostalo se mu vstřícné odezvy i na základních a středních školách. Od té doby se zájem o dobrou praxi postupně rozrůstal, až se stal (doděme, že převážně v zahraničí, nikoli u nás) běžnou součástí pedagogického přemýšlení jak výzkumníků, tak řadových učitelů.

Pokud je ve společnosti zájem *zlepšovat* jak průběh, tak výsledky školní výchovy a školního vzdělávání, mají učitelé i badatelé v pedagogice k dispozici v principu čtyři cesty: buď postupovat shora dolů, nebo zdola nahoru, dále kombinaci obojího a konečně cestu, kterou můžeme stručně nazvat „dole-dole“. Co těmito cestami rozumíme?

První cesta (shora dolů) je známá, často používaná, ale nepřináší tak výrazné

výsledky, jak se od ní očekává. Tato cesta začíná u vědeckých pracovníků a jejich **výzkumných projektů**. Pokračuje empirickými výzkumy, kritickým vyhodnocením a pečlivou interpretací jejich výsledků. Zobecněné závěry se badatelé snaží přenést do běžné školní praxe (ať už přímo, nebo prostřednictvím doporučení, která jsou adresována učitelům v činné službě či budoucím učitelům). Zde jsou některé příklady: zavádění edukace založené na důkazech (Davies, 1999; Thomas & Pring, 2004; Whitehurst, 2007; Mareš, 2013), provádění akčního výzkumu ve školách (Šedová et al., 2014), uskutečňování intervenčního výzkumného projektu u učitelů (Šalamounová et al., 2017).

Problém této cesty výstižně formuloval McIntyre, když napsal: „Propast mezi výzkumem a běžnou školní praxí je velká. Ne snad proto, že by výzkumníci byli samolibí či nezodpovědní při provádění výzkumu, ani v tom, jakým způsobem referují o svém výzkumu. Ba ani proto, že by učitelé nebyli profesionály ve svém přístupu k pedagogické praxi, nebo že by jejich přístup byl namířen proti intelektuálům. Propast vzniká především proto, že poznatky, které může výzkum učitelům nabídnout, se *velmi liší* od poznatků, které běžný učitel potřebuje ke své každodenní práci. Učitelé při své vyučovací činnosti velmi přirozeně používají mnoho jiných druhů znalostí: např. pracují se znalostmi o svém vyučovacím předmětu, o žákovském učení, o způsobech, jak žáci uvažují. Pracují i se znalostmi o zvláštностech učiva, o požadavcích při zkoušení žáků, ale též o žákovských znalostech kontextu toho,

čemu se ve škole učí“ (modifikovaně podle McIntyre, 2005, s. 358–359).

Druhá cesta (zdola nahoru) sílí v posledních zhruba třiceti letech. Jde o hnutí, které se cíleně zajímá o to, co v běžné praxi dobře funguje, co se praktikům osvědčilo (*who works*). Badatelé shromažďují příklady dobré praxe, vědecky je ověřují a snaží se z nich vyvodit obecněji platné závěry, které mohou obohatit pedagogické teorie. Zmíněná druhá cesta se blíží tomu, co Furlong a Oancea (2005) nazývají pedagogický výzkum založený na praxi (*practice-based educational research*). Dodávají, že **akční pedagogický výzkum a reflektivní praxe** jsou modely, které nabízejí argumenty *proti* názoru, že aplikovaný výzkum je zaměřen pouze na využívání výsledků akademického výzkumu, že prý nepřispívá a nemůže přispívat k teoretickým poznatkům (tamtéž, s. 8). Citovaní autoři upozorňují, že tradiční dělení na základní a aplikovaný výzkum již dnes zastarává. Výslovně se zmiňují o přístupu týmu vedeného Gibbonsem (1994), který přišel s dělením výzkumu na dva základní módy. Tzv. modus 1 se odehrává na vysokých školách, ve výzkumných institucích; je organizován hierarchicky, navíc po jednotlivých vědních disciplínách. Provádějí ho menší skupiny akademicky zaměřených badatelů a jeho výsledky posuzují vědci formou *peer-review*. Důraz je kladen na objektivní data a objevování obecných mechanismů a principů.

Oproti tomu existuje směr výzkumu, který je označován jako modus 2; jde o novější, teprve se konstituující směr. Přináší poznatky zakotvené v reálném kontextu,

neboť jsou generovány během řešení praktických problémů. Z nich se vynořuje určitý základ, klíčové poznání, které ovšem zůstává svými kořeny v aplikační rovině. Modus 2 je nehierarchický, transdisciplinární. Sdružuje osoby, které řeší určité praktické problémy. Přitom v týmu nemusí být jen akademičtí pracovníci, ale i praktici. Jedná se o týmovou práci, při níž se stírají rozdíly mezi aplikovaným a základním výzkumem. Zvýrazňuje se vztah mezi produkováním poznatků a jejich praktickým využíváním ve společnosti.

Pokud postup při získávání poznatků není převážně zdola nahoru, ale „obousměrný“, otevírá se ještě další, třetí cesta.

Třetí cesta kombinuje oba předchozí přístupy. Badatelé při přípravě výzkumu berou mj. v úvahu dobrou praxi učitelů a učitelé zase zkoušejí (ve spolupráci s výzkumníky) zlepšovat běžnou školní praxi. McIntyre (2005) mluví metaforicky o dialogu mezi profesními řemeslnými znalostmi učitelů a znalostmi založenými na výsledcích výzkumu. Vzniká **partnerská spolupráce** mezi výzkumnými pracovníky a učiteli. Badatelé berou učitele jako experty na praktické problémy, jako rovnocenné spolupracovníky. Obě skupiny budují funkční sítě, s jejichž pomocí vytvářejí strategické plány, definují priority. Na jedné straně zlepšují fungování škol, na druhé straně tím identifikují nová výzkumná témata a při jejich zkoumání přinášejí nové výzkumné poznatky.

Čtvrtou cestu jsme označili heslovitě „**dole-dole**“. Jde o **dobrou praxi**, která se danému učiteli osvědčila. Promyslel si ji, opakovaně ověřil a pak se ji snaží zpří-



stupnit svým kolegům ve sboru i učitelům na jiných školách. Tento postup se dříve označoval jako rozšiřování *praktických zkušeností učitelů*, nyní se mluví o rozšiřování příkladů dobré praxe. McIntyre (2005) říká, že jde vlastně o přechod od řemeslných znalostí a dovedností učitelů k mnohem promyšlenějšímu přístupu, který má podobu **odborného poradenství**.

Zatím jsme stále mluvili o *dobré* praxi, ale je třeba poznamenat, že existuje i druhá možnost: učit se nikoli z pozitivních, nýbrž *negativních* příkladů. Učit se z vlastních chyb i z chyb druhých lidí (Kulič, 1971), z chyb jiných institucí (Rose, 2005; Veselý, 2010). Tuto alternativu však v naší studii ponecháme stranou a budeme se věnovat pouze pozitivním příkladům.

Snaha vyhledávat a zprostředkovat učitelům příklady dobré praxe, není ve světě záležitostí několika posledních let. Nahlédnutí do odborné zahraniční literatury nás přesvědčí o tom, že první širší aplikaci na toto téma zpracovali Britové. V roce 2002 zpracovalo ministerstvo školství Velké Británie dokument nazvaný *Úspěch pro všechny: reforma dalšího vzdělávání a výcviku – naše vize pro budoucnost*. V tomto materiálu jedním z cílů bylo identifikovat a rozšiřovat příklady dobré praxe, které se týkají vyučování, výcviku a učení (Department for Education, 2002, s. 16). Hlavní zájem se soustředil na vzdělávání

těch dospívajících, kteří už absolvovali povinnou školní docházku. Od té doby zájem o poznání dobré praxe v pedagogice celosvětově stoupá. Na dané téma už vyšly stovky článků, dokonce se pořádají rozsáhlé soutěže (viz např. Good Practice Awards, 2018, v rámci Commonwealthu). Nejvíce pozornosti se věnuje dobré educační praxi ve Velké Británii, USA a Austrálii. Na toto téma však najdeme zajímavé práce také ve Francii (Larose, Couturier & Bédard, 2011), Španělsku (Mendioroz & Fiz, 2016), Portugalsku (Carmo-Clímaco & Silvo, 2015), Řecku (Stamelos & Bartzakli, 2013), Norsku (Christophersen, Elstad & Turmo, 2012), Finsku (Lakkala & Ilomäki, 2015).

Jaká je situace v České republice? V domácím kontextu je pro poznání této problematiky klíčová přehledová studie A. Veselého (2010), která českým čtenářům přibližuje situaci v zahraničí. Autor konstatuje, že přístup označovaný jako „dobrá praxe“ vznikl původně v oblasti managementu a řízení institucí obecně, ale postupně vstoupil i do oblasti školství. V úvodu připomíná i Dlouhodobý záměr MŠMT pro oblast vysokých škol na léta 2006–2010 (vyšel v roce 2005), v němž se deklarativně na dvou místech zmiňuje příklady dobré praxe a šíření dobrých zkušeností.¹ Samotný výklad teoretických a metodologických výzkumů dobré praxe

¹ Nejnovější Dlouhodobý záměr MŠMT pro oblast vysokých škol na léta 2016–2020 (vyšel v roce 2015) už zmiňuje příklady dobré praxe na šesti místech, a to v souvislosti: se systematickým monitoringem přístupu ke studiu a průchodu jím; se zvyšováním kvality a relevance kombinovaných a distančních studií; s příčinami rostoucí studijní neúspěšnosti; s uznáváním výsledků předchozího učení; se společným portálem pro mezinárodní prezentaci vysokých škol; se samostatným oddílem nazvaným *shromažďováním informací o příkladech dobré praxe a uskutečňování inovací vzdělávání, tvůrčí a dalších činností vysokých škol*.

v zahraničí však autor drží v obecnější rovině. V závěru článku upozorňuje na užitečnost tohoto přístupu pro tvorbu české vzdělávací politiky.

Pracovníci Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV, 2009) připravili pro vedení škol a učitele praktický návod, jak správně popsat příklad dobré praxe, který se na konkrétní škole osvědčil (včetně doporučené struktury textu i místa, kam takové příklady zasílat). Pokud si otevřeme Metodický portál spravovaný Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV, 2018) a zadáme klíčové slovo „příklady dobré praxe“, objeví se nám 1062 odkazů. Jedná se o příklady z různých předmětů, rozdílné délky i rozdílné kvality. Třebaže je „příklad dobré praxe“ doporučován dalším učitelům, v řadě případů chybí podrobnější údaje o tom, zda byla efektivita daného „příkladu dobré praxe“ důkladně ověřována a pokud ano, jakými postupy a s jakým výsledkem.

Pro učitele v praxi začaly vycházet publikace, které nesly název Příručka příkladů dobré praxe – pro základní školy (VÚP, 2007), pro gymnázia (VÚP, 2008), pro střední odborné školy a učiliště (NÚOV, 2008). Tyto aktivity probíhaly v rámci dílčích projektů MŠMT a přispěly k aktivizaci škol, učitelských týmů i učitelů-jednotlivců. Po čase se ovšem ukázaly dva problémy: se skončením projektů toto úsilí postupně sláblo; zmíněné snahy nepřerostly v systematické odborné rozvíjení teoretických a výzkumných přístupů, které jsou u „dobré praxe“ běžné ve vyspělých zemích. Často šlo o tvorbu učitelů-nadšenců, bez uplatnění korektních výzkumných

postupů. Existují pochopitelně výjimky, kdy se tvorby příkladů dobré praxe ujmou profesionálové – viz korektně ověřené programy školní prevence rizikového chování (Širůčková et al., 2012).

Pro oblast základních a středních škol je podstatné, že Česká školní inspekce zahájila v roce 2017 pětiletý projekt Komplexní systém hodnocení škol, v němž se propojuje externí hodnocení (zejména mezinárodní) a interní hodnocení českých škol na všech úrovních vzdělávací soustavy ČR. Projekt předpokládá, že budou zpracovány metodiky pro tvorbu modelu kvalitní školy a budou zpracovány příklady tzv. *inspirativní praxe* v konkrétních oblastech činnosti českých škol (Česká školní inspekce, 2017).

Přesto musíme konstatovat, že aktuální situace v České republice kontrastuje s tím, jak usilovně se přístup označovaný jako „dobrá praxe“ rozvíjí v zahraničí. Proto jsme se rozhodli seznámit naši odbornou veřejnost s tím, jak se tyto otázky řeší ve vyspělých zemích.

Naše přehledová studie si stanovila tyto **cíle**:

1. definovat základní pojmy a uvést terminologické obtíže s nimi spojené;
2. uvést zahraniční příklady fungující dobré praxe;
3. podat přehled výzkumných metod, s jejichž pomocí lze zjišťovat efektivitu dobré praxe;
4. představit metody umožňující informovat odbornou veřejnost o příkladech dobré praxe;
5. shrnout zkušenosti různých zemí v případech, kdy je třeba přenášet postupy dobré



- praxe jinak a kdy je třeba změnit dosavadní podobu běžné praxe na školách;
6. diskutovat problémy, které se objevují při využívání postupů označovaných jako dobrá edukační praxe.

ZVOLENÝ METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP

Naším prvním krokem byla **rešerše** v zahraničních databázích. Rešerši jsme uskutečnili v těchto databázích: PsyARTICLE, Academic Search Complete, ERIC, OVID, EBSCO. Volili jsme časové období 1990–2018 a citace jsme hledali pomocí těchto klíčových slov: („good practice“ OR „best practice“) AND education AND school AND teacher AND teaching. Rešerše identifikovala 516 prací.

Získané práce jsme prošli podle názvů a abstraktů. Při výběru pedagogicky zaměřených článků jsme zvolili tato kritéria: 1. soustředit se na texty, které se týkají dobré praxe v předškolních zařízeních, na základních, středních i vysokých školách; 2. preferovat texty obecnější povahy a texty věnované naukovým předmětům (ponechat stranou tělesnou, hudební i výtvarnou výchovu); 3. nezařadit práce, které se týkají dobré praxe při pregraduálním a postgraduálním vzdělávání zdravotníků a právníků, neboť v nich jde o velmi specifickou problematiku; 4. nezařadit práce, které sice popisují příklady dobré praxe na základních a středních školách, ale v oblastech s velmi odlišnými sociokulturními podmínkami od euroamerického kulturního okruhu (např. Afrika, Blízký východ, Jihovýchodní Asie, Jižní Ameri-

ka). Počítačovou rešerši jsme ještě doplnili ruční rešerši ve vyhledávací Google.

Při procházení stovek textů se nám potvrdil povzdech Weekse a Putnam-Davisové (2017, s. 184), že při přípravě přehledové studie není snadné identifikovat publikace, které se věnují právě nejlepší praxi.

V této studii pracujeme se 77 zahraničními pracemi sedmi různých typů. První skupina zahrnuje práce, které *jen popisují stav bádání* o určitém tématu. Třeba dobrou praxi, jež respektuje specifika edukace chlapců (Keddie, 2005), dobrou praxi při výuce čtení (Roskos & Neumann, 2014). Nejde ovšem o přehledové studie v rigorózním slova smyslu. Druhou skupinou jsou naopak *přehledové studie* v časopisech: přehled typů praktických aplikací edukačního videa (Winslett, 2014) nebo tzv. rychlý přehled o využívání ICT v přípravě budoucích učitelů v USA (Davis, 2003) či *přehledové monografie* (např. Zemelman et al., 2005; Osborne & Dillon, 2010). Třetí skupinu tvoří *metodologické publikace* (např. ACER, 2017). Čtvrtou, velmi důležitou skupinu tvoří empiricky podložené *výzkumné studie* (např. Furlong & Salisbury, 2005; Callanan et al.; 2017; Joseph-Richard, Jessop & Okafor, 2018). Jim je věnován samostatný oddíl naší studie. Pátá skupina zahrnuje *historické studie*, kupř. zkoumání toho, co královská školní inspekce považovala za příklady dobré praxe v primárním školství ve viktoriánské éře, přesněji v letech 1872–1905 (Smith, 2014). Méně čtená je šestá skupina, která učitelům předkládá konkrétní *metodické materiály* (Eshtiagi, Robertson & Warren-Myers, 2012; Mini-

stry of Education, 2009) a tzv. *doporučené postupy* (IDEA, 2013). Sedmou, svěbytnou skupinou jsou *diskusní až polemické příspěvky*, kterých je relativně mnoho (Baptista, 2017; Brown, 2005; McIntyre, 2005; Ruthven, 2005; Hammersley, 2008; Bullough, 2012 aj.).

Druhým metodologickým krokem byla **obsahová analýza** textů, které vyhovovaly výše uvedeným kritériím. Jednalo se o induktivní typ obsahové analýzy, jehož základ tvoří tyto složky (Gavora, 2015, s. 360):

1. Stanovení výchozího metodologického přístupu. Vysvětlení vůdčího hlediska, z něhož se bude pohlížet na obsah, který se má analyzovat. Zvolili jsme toto hledisko: specifika obsahové a realizační stránky pojmů „dobrá praxe“ a „nejlepší praxe“ v pedagogice.
2. Stanovení předběžných výzkumných otázek (uvádíme je na začátku jednotlivých oddílů naší studie).
3. Stanovení jednotky analýzy: formální jednotkou je článek či kapitola v monografii na dané téma; věcnou jednotkou jsou znaky pojmů „dobrá praxe“ a „nejlepší praxe“ v pedagogice v teoretickém i empirickém kontextu.
4. Stanovení vzorku textů (kritéria jsou uvedena výše).
5. Analýza dat: vytváření obsahových kategorií, jejich definování (konceptualizace), exemplifikace a zpětné ověření; tento postup se opakuje tak dlouho, dokud se nedospěje k nejlepšímu řešení, tj. dokud nejsou odstraněny nejednoznačnosti, protičeň, překrývání kategorií apod.
6. Seskupování a uspořádání kategorií podle smyslu; podle potřeby se kategorie organizují do několika rovin s odstupňovanou úrovní abstraktnosti.
7. Reflexivita a kritická prověření předcházejícího postupu výzkumníkem.

DEFINOVÁNÍ POJMŮ

A TERMINOLOGICKÉ PROBLÉMY

Tento oddíl hledá odpověď na dvě otázky: Jak se v pedagogice definují pojmy „dobrá praxe“ a „nejlepší praxe“? Které složky jsou pro tyto pojmy klíčové?

Ve většině vědních oblastí, kde se s pojmem „dobrá praxe“ pracuje, existuje **terminologická nejednotnost**. První obtíž, se kterou se setká každý, kdo hledá údaje o nových a v praxi úspěšně ověřených postupech, se týká označování tohoto typu praxí. Zjistí totiž, že se mluví a píše o dobré praxi (*good practice*), ba dokonce o nejlepší praxi (*best practice*). Osburn et al. (2011) připomíná další terminologické varianty: slibná, nadějná praxe (*promising practice*), vylepšená, lepší praxe (*better practice*), praxe založená na důkazech (*evidence-based practice*), vědecky podložená praxe (*science-based practice*). Odborníci užívají i jiné výrazy (Ryan & Tilbury, 2013), např. efektivní praxe (*effective practice*), inovativní praxe (*innovative practice*) nebo přední, vůdčí praxe (*leading practice*). Jistě nejde o synonyma, spíše o ukázkou věcných rozdílů, které způsobují uživatelům obtíže.

Kriticky vzato, s volbou vhodného termínu se pojí dva základní problémy. Už samo **přídavné jméno** a jeho stupňování přináší určité obtíže. Termíny *dobrá praxe*



a nejlepší praxe bývají v zahraniční pedagogice používány téměř jako synonyma a mnoho autorů je chápe jako bezproblémové. Jejich význam je brán jako všeobecně známý a odsouhlasený (Coffield & Edward, 2009). Adjektivum „nejlepší“ však navozuje u čtenářů mylný dojem, že proběhlo srovnávání všech obdobných postupů a z nich byl vybrán (podle stanovených kritérií) ten nejvyšší, tedy lepší než ostatní příklady jen „dobré“ praxe (Hargreaves, 2004, s. 72) ². Termín „nejlepší praxe“ bohužel velmi často – a přitom naprosto chybně – používají politici, když se vyjadřují ke vzdělávací politice (Brown, 2005, s. 388). Coffield a Edwardová (2009) se proto ironicky ptají: už máme dobrou praxi, nejlepší praxi, vynikající praxi (*excellent practice*); co přijde dál? Dokonalá, perfektní praxe (*perfect practice*)?

Druhá obtíž spočívá ve volbě **podstatného jména**. Setkáváme se s třemi možnostmi. Používá se termín 1. praxe (*practice*), 2. praktiky, postupy (*practices*), ale také 3. nepřekládaný termín *benchmarking* (Rao, Viswanadhan & Raghunandana, 2015). Rozumí se jím přístup pro zlepšování výkonnosti, který staví na porovnávání vlastních postupů a výsledků s postupy a výsledky nejlepší instituce (v regionu nebo dokonce v daném oboru). V publikacích věnovaných pedagogice se ovšem nejčastěji pracuje s termínem „praxe“ (*practice*).

Podrobnější analýza výrazu „nejlepší praxe“ rozlišila pět různých pohledů. Tímto označením se může rozumět: 1. ab-

straktní koncept, jehož základem je myšlenka, že už existuje (nebo by teprve měl být nalezen) nejlepší způsob, jak něco udělat; 2. termín „nejlepší praxe“ jako slovní označení, které umožňuje komunikování o tomto abstraktním konceptu; 3. definice toho, co si máme představit pod pojmem „nejlepší praxe“; 4. vysvětlení možných důsledků, dopadů toho, když se s oporou o tento pojem posléze přikročí ke konkrétním činům, začne se jednat; 5. operacionalizace daného pojmu, jeho převod do podoby konkrétních postupů a reálné předvedení toho, co je onou nejlepší praxí (modifikovaně podle Osburn et al., 2011).

Výše jsme zmínili skutečnost, že pojem „dobrá praxe“ vznikl v ekonomii, managementu, řízení institucí a postupně proniká do dalších oblastí lidské činnosti. Z toho plyne, že v každé aplikační oblasti nabývají jeho definice poněkud jiné podoby. Jak jsou dva základní pojmy (dobrá praxe a nejlepší praxe) definovány v odborné pedagogické literatuře?

Dobrá edukační praxe (*good educational practice*) je promyšlené vytváření, rozšiřování a opakované ověřování alternativ k dosavadním nedostatečným či nevhodným postupům ve škole a alternativ k tradičním způsobům, jak motivovat žáky (modifikovaně podle Elmore, 1996, s. 25).

Dobrá vyučovací praxe (*good teaching practice*) je definována jako učitelův klíčový vliv na učení studentů. Představuje žádoucí výsledek vyučovací činnosti učitele

² Proto někteří čeští ekonomové zabývající se managementem překládají pojem „best practice“ tak, aby tolik nedráždil. Např. „... Západní svět považuje znalost projektového řízení za standardní znalost, kterou musí mít vedoucí pracovník a používání projektového řízení považuje za **osvědčený způsob** (best practice), jež úspěšně firmy používají pro zajištění odpovídající schopnosti konkurovat.“ (Lacko, 2005).

a je primárním cílem všech institucí poskytujících terciární vzdělání. Učitelé se při své práci snaží respektovat principy dobré praxe (viz níže) a zajistit, aby si studenti odnášeli co nejlepší zkušenosti se školním učením (modifikovaně podle Flinders University, 2009).

Klíčové principy dobré vyučovací praxe podle Chickeringa a Gamsonové (1987) zahrnují sedm položek:

- Podporovat kontakty mezi studenty a učiteli.
- Rozvíjet spolupráci a reciprocitu mezi studenty navzájem.
- Podporovat u studentů aktivní učení.
- Poskytovat studentům při učení vhodnou zpětnou vazbu.
- Ponechávat studentům dostatek času na řešení úkolů.
- Sdělovat studentům vysoká očekávání.
- Respektovat skutečnost, že studenti jsou různě talentovaní a liší se svými způsoby učení.

Dobrou edukační praxi využívají cí ICT, tj. informační a komunikační technologie (*good educational practices with ICT*) se rozumí soubor multidimenzionálních a komplexních akcí, které vyžadují: 1. pochopit procesy utváření pojmů a jejich mentální reprezentaci u studentů, jakož i postupů, které pomocí ICT umožňují studentům tyto pojmy pochopit; 2. rozvíjet konstruktivistické vyučovací strategie, které využívají ICT pro výuku obsahové stránky učiva; 3. znát obtíže, s nimiž se studenti potýkají, když se učí pojmům, a vědět, jak je mohou pomocí ICT překonat; 4. zjistit dosavadní znalosti

studentů a jejich postupy při poznávání učiva; to umožňuje pochopit, jak může ICT stavět na již existujících znalostech a rozvíjet nové způsoby poznávání (modifikovaně podle Berrocoso, Garrido & Fernández-Sánchez, 2010).

Definice druhého základního pojmu jsou v literatuře častější a mívají jinou podobu. Podívejme se na příklady.

Nejlepší praxe vyučování a učení (*best practice in teaching and learning*) je výuková praxe (*instructional practice*), která je inovativní, tvořivá, informovaná o výsledcích výzkumů a orientovaná na žáka. Jejím výstupem jsou žáci, kteří nejenže jsou zaangażováni ve výuce a jsou motivováni se učit, ale také vykazují vysokou úroveň somatické a psychické pohody (Liem & McInerney, 2008, s. 4).

Nejlepší edukační praxe (*best educational practice*) může být definována jako široká škála jednotlivých aktivit, politiky určité školy a programových přístupů, jejichž cílem je dosáhnout pozitivních změn v postojích žáků nebo v jejich jednání ve škole. Jde o zastřešující termín, který zahrnuje tři následující charakteristiky, jež se navzájem liší úrovní důkazů pro žádoucí změny na úrovni žáků nebo celé školy: vypadají slibně (*promising*), jsou potvrzené, doložené (*validated*) a mají podobu příkladu hodného následování (*exemplary*) (Arendale, 2018). Zmíněné tři znaky lze charakterizovat takto:

- Slibná edukační praxe obsahuje podrobné informace, které popisují její podobu a způsob, jak ji realizovat. Sběr dat o ní sice probíhá, ale přísné hodnocení ještě nebylo dokončeno.³

³ Anglický badatel K. Ruthven mluví metaforicky o *prototypech* dobré praxe (Ruthven, 2005, s. 412).



- Potvrzená, doložená edukační praxe je slibnou edukační praxí, která už navíc prošla důkladným hodnocením. Je empiricky prokázáno, že přináší pozitivní výsledky u žáků v jedné škole, v jednom typu školního prostředí. Výzkumný projekt, který edukační praxi zkoumal, může být experimentální nebo kvazi-experimentální, kvantitativní, kvalitativní nebo smíšený.
- Příkladnou edukační praxí hodnou následování rozumíme potvrzenou edukační praxí, která byla úspěšně zopakována v mnoha jiných typech školního prostředí a dosáhla u žáků obdobných pozitivních výsledků. Americké federální ministerstvo školství tento typ praxe označuje jako „scale-up“, neboť má potenciál pro úspěšné používání v různých školních podmínkách (modifikované podle Arendale, 2018).

Obě uváděné definice vytvořili akademičtí badatelé. Našli jsme však také zobecnění empiricky zjištěných názorů různých aktérů, kteří jsou zapojeni do výuky, na pojem **nejlepší praxe** v případě interkulturní edukace žáků (Ballesteros & Mata, 2009). Byla použita metoda skupinového hledání konsenzuálního řešení problému, tj. Delfská metoda. Klíčovými informanty byli specialisté (experti na danou problematiku, řídicí pracovníci regionálního školství, konzultanti pedagogických center) a zainteresované osoby (vedoucí pracovníci základních škol, učitelé mající zkušenost s heterogenními třídami i učitelé bez této zkušenosti, rodiče žáků základních škol, samotní žáci, představitelé rodičovských sdružení, pracovníci neziskových organizací). Autorky

zjistily jedenáct charakteristik nejlepší praxe při interkulturní edukaci, na nichž se účastníci shodli (míra shody je uváděna v závorce; tamtéž, s. 362):

1. individualizovaná pozornost věnovaná žákům (97,5 %);
2. zajištění pokroku v učení v souladu s principy konstruktivistického učení (smysluplnost obsahu, jasně definované a přitom realistické cíle učení, dostupnost zdrojů – 97,5 %);
3. flexibilní, otevřené kurikulární programy (95 %);
4. pozornost věnovaná rozdílům mezi žáky (kulturním, sociálním i jazykovým – 95 %);
5. spravedlivé hodnocení žáků, které bere v úvahu relativní rovnost (92,5 %);
6. zajišťování kvality (92,5 %);
7. uznávání, že existuje i neformální edukace (90 %);
8. podíl učitelského sboru a center dalšího vzdělávání učitelů na autoevaluaci toho, jak škola funguje (90 %);
9. kontrolování kvality edukačních procesů a výsledků (87,5 %);
10. garantování toho, že se na edukaci příp. mohou spolupodílet i laici (82,5 %);
11. garantování nepolitického charakteru edukace (60 %).

Situace kolem terminologie je však ještě složitější. V odborných publikacích se čtenáři mohou setkat s rozlišováním mezi *best educational practice activities* a *best educational practice programs*. Rozdíl mezi nimi je dán šíří záběru a mírou komplexnosti.

Nejlepší aktivity edukační praxe jsou dílčí činnosti, které uskutečňuje daná ško-



la, její vedení a učitelé. Výsledkem jsou pozitivní změny v postojích žáků a jejich učení. Jde např. o postupy podporující aktivní učení žáků během vyučovací hodiny, o techniky formativního hodnocení žáků, jež žáky neznámkuje, ale poskytují jim takovou zpětnou vazbu, která jim pomáhá změnit svůj způsob učení (Arendale, 2018).

Nejlepší programy edukační praxe jsou komplexní celky, které sestávají z pečlivě vybraných a promyšleně uspořádaných dílčích nejlepších aktivit edukační praxe. Příkladem může být program *Supplemental instruction*, jež zahrnuje aktivní učení žáků, diagnostiku i hodnocení třídy a kooperativní učení žáků (tamtéž).

V této studii budeme jako referenční termín používat výraz **dobrá praxe**, i když jsme si vědomi, že v zahraniční literatuře se postupně prosazuje (zřejmě i z marketingových důvodů) jiný výraz – *best practice*. Z dosavadního výkladu je zřejmé, že při označování základních pojmů ani při definování jejich hlavních charakteristik zdaleka nepanuje mezi odborníky shoda.

PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Zatím se náš výklad pohyboval v obecné poloze. Nyní je čas uvést konkrétní příklady. Tento oddíl proto hledá odpověď na otázky: O které teoretické základy se příklady dobré praxe opírají? Na kterých typech škol se dobrá praxe zavádí? Co je podstatou zavádění intervence? Jak dlouho taková intervence obvykle trvá? Které výzkumné metody se při ověřování její účinnosti reálně používají?

Podívejme se na pět příkladů dobré praxe (tab. 1 na s. 388–389), které jsou v dostupné literatuře nejen popsány, ale u nichž proběhlo i ověřování účinnosti.

Tabulka přináší odpovědi na otázky, které figurují v úvodu tohoto oddílu. Podíváme-li se na výchozí teoretické rámce, tak jak je deklarují sami autoři jednotlivých příkladů dobré praxe, je zřejmé, že se velmi odlišují mj. mírou obecnosti/konkrétnosti. Pokud nás zajímá typ školy, pak zde máme zastoupenou předškolní výchovu, základní školy a vysoké školy. V tomto vzorku chybí střední školy. Zkoumané soubory osob v případě učitelů varíují od 4 do 121 osob. V případě dětí, žáků a vysokoškolských studentů je variační rozpětí neobyčejně široké – od 48 do 7 116 osob.

Záběr intervenčních postupů je bohatý. Setkáváme se s novými postupy rané péče o postižené předškolní děti. Na základních školách pak s motivováním učitelů, aby vymýšleli nové vzdělávací postupy, podávali projekty a tyto postupy sami ověřovali; dále s postupy, jež umožňují starším učitelům předávat pedagogické zkušenosti začínajícím učitelům. Na vysokých školách se objevují postupy, jak s využitím jasně formulované a dobře organizované výuky zlepšit učení studentů anebo jak pomocí nahrávání a zpřístupňování přednášek motivovat vysokoškolské učitele k průběžnému zlepšování své výuky.

Podle délky trvání intervencí nalézáme rozdíly jak u transverzálních, jednorázových výzkumů (od 2,5 týdne do 3 let), tak u longitudinálních výzkumů (více než 3 roky). Pokud jde o použité výzkumné metody, objevují se často metody kvalitativní-



ho charakteru: pozorování, polostandardizované rozhovory, diskuse v ohniskových skupinách, analýza reflektivních deníků, analýza videozáznamů vyučovacích hodin. Využívají se také metody kvantitativního charakteru: výkonové testy, psychodiagnostické texty, dotazníky. Samostatnou skupinu tvoří důkladně zpracované případové studie.

Které zajímavé poznatky právě uvedené příklady dobré praxe přinesly?

Program podporující učitele, aby vytvářeli a ověřovali postupy dobré praxe (Furlong & Salisbury, 2005). Šlo o centrálně podporovaný britský program, který učitelům vybraným v soutěži přidělil (byť skromnou) částku na realizaci svého nápadu. Výzkumné sondy ukázaly, že projekt přinesl určité změny k lepšímu. Změny by se daly shrnout do těchto bodů: Zmínění učitelé začali brát sami sebe jako pedagogické profesionály. Tím, že začali ověřovat účinnost svých postupů, začali zdokonalovat svoji činnost, což se projevilo mj. v řadě školních tříd zlepšením žákovského učení. Učitelé nezlepšovali jen svou pedagogickou činnost, ale inspirovali kolegy na své škole, aby si určité postupy také vyzkoušeli. Program probudil u části učitelů nadšení měnit své dosavadní postupy a tím se začalo zlepšovat i celkové klima dané školy.

Současně však program otevřel důležitou otázku, nakolik trvat u učitelů v praxi na tom, aby při ověřování účinnosti dobré praxe začali používat exaktní postupy pedagogického výzkumu v situaci, kdy sami „mají pocit“, že nové postupy mají v hodinách příznivý dopad. Autoři dospěli k závěru, že nadšení a dílčí úspěchy nesta-

čí. Výhledově bude třeba, aby výzkumníci (ve spolupráci s učiteli) doložili standardními výzkumnými postupy, které postupy jsou prokazatelně účinné a mohou být dány k širšímu použití.

Předávání zkušenosti začínajícím učitelům (Lakkala & Ilomäki, 2015). Případová studie konstatovala, že začínající učitelé, kteří byli trénováni svými staršími kolegy, zvládli provádění potřebných aktivit ve vyučovací hodině, přestože některé vyučovací postupy a digitální technologie používali ve výuce poprvé. Na rozdíl od zkušených kolegů byly ovšem dílčí aktivity jen volně propojeny s cílem výuky a mezi dílčími aktivitami chyběla plynulost přechodů.

Přenos zkušeností pomohl začátečníkům ve zvládnutí vnějších, povrchových typů aktivit (např. předávání faktografických znalostí), ale neaktualizoval hlubší vrstvy pedagogického myšlení (využívání spolupráce mezi žáky nebo rozvíjení metakognice u žáků). Zdá se, že určitý problém může být i na straně zkušených učitelů. Sami sice dokážou dobře řídit vyučovací proces ve třídě, pomáhat žákům při budování systému poznatků, ale mnohé z těchto odborných kompetencí vědomě neanalyzují. Tyto kompetence mají u nich charakter skrytých, tacitních znalostí, a proto je jen obtížně předávají mladším kolegům.

Nové postupy rané péče o postižené děti (Callanan et al., 2017). Projekt ozřejmil, že dobrá praxe u této specifické věkové skupiny dětí má tři důležité složky. První tvoří přizpůsobení všech činností individuálním potřebám dětí. Dítě musí být centrem veškerého snažení, zejména pak



Tab. 1 Empiricky doložené příklady dobré praxe v pedagogice (řazeny chronologicky)

Autor/ autoři	Země	Označení praxe v originálu	Název postupu v originálu	Stupeň školy	Teoretický rámec	Zkoumaný soubor	Použité metody	Délka trvání
Furlong & Salisberyová (2005); Furlong & Oancea (2005)	Velká Británie	best practice	Best Practice Research Scholarship Program (BPRS) zahrnoval individuální i skupinové projekty učitelů	1. stupeň základní školy, 2. stupeň základní školy, speciální školy	Profese učitele začíná trvalou změnou, jejímž výsledkem by měl být tzv. nový profesionalismus.	V roce 2001/2002 bylo přijato 1569 žádostí učitelů; z toho bylo schváleno k financování 1000 žádostí a z nich bylo pro výzkum vybráno 100 učitelů. Slo o stratifikovaný náhodný výběr podle tří kritérií: geografického umístění školy, rovnoměrného zastoupení mužů a žen i jednotlivých stupňů škol.	Pozorování, dotazníky, rozhovory, analýza výkonových ukazatelů u žáků, diskuse v ohniskových skupinách, analýza reflektivních deníků, videozáznamy vyuč. hodin.	3 roky (zaří 2000 až prosinec 2003)
Lakkalaová & Ilomäktiová (2015).	Finsko	best practice collegial practice	Collegial practice transfer	základní škola, 2.–5. třída	Rámec tzv. pedagogické infrastruktury výuky. Braly se v úvahu struktury kognitivní, epistemologické, sociální a technické.	Dva zkušební učitelé (20 a 26 let praxe) Dva začínající učitelé (4 a 5 let praxe)	Vícepřípadová studie; sledovala přenos praktických zkušeností mezi zkušebními a začínajícími učiteli.	Zkušební učitelé: 3 týdnů a 10 vyuč. hodin; 6 týdnů a 11 vyuč. hodin. Začínající učitelé: 2,5 týdne a 7 vyuč. hodin; 6 týdnů a 8 vyuč. hodin.



Callananová et al. (2017)	Velká Británie	good practice	Study of Early Education and Development	předškolní péče	Early Years Foundation Stage Péče, která je diferencovaná podle věku, vývojového stádia a stupně postižení dítěte.	48 dětí ve věku 2-4 roky; 49 rodičů těchto dětí;	2016-2017	16 případových studií Pro mladší děti byly použity: Revised Infante-Toddler Environment Rating Scale; Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing scale. Pro starší děti byly použity: Revised Early Childhood Environmental Rating Scale a dále její kurikulární verze. Škály jsou založeny na 2, 5-3hodinovém pozorování dětí a na odpovědích pečujících osob. Rozhovory proběhly s vedoucími zařízení, která poskytovala péči, s 2-5 pracovníky zařízení a s rodiči dětí. Uskutečnilo se pozorování práce personálu s dětmi.	2015
Roksaová et al. (2017)	USA	good practices	Clear and organized instruction	vysoká škola	Konstruktivistická teorie učení: jasná a dobře organizovaná výuka může studentům usnadňovat výkony ve škole a školní učení.	Data byla čerpána z Wabash National Study of Liberal Arts Education; jednalo se o 7 116 studentů 1. ročníku prezenčního studia.	Longitudinálně sledované kohorty studentů nastupující ke studiu v letech 2006, 2007, 2008.	Vstupní dotazník pro studenty; dotazník pro studenty po 1. roce studia. Sledovaly se tyto proměnné: prospěch v 1. ročníku, jasnost a organizovanost výuky, zájem učitelů o vyučování a učení, motivace studentů k učení, zapojování studentů do výuky, příprava studentů na výuku.	
Joseph-Richard et al. (2018)	Velká Británie	best practice	Lecture capture	vysoká škola	UK Professional Standards Framework	121 učitelů absolvovalo intervenci; z toho 46 vysokoskolských učitelů ze středně velké anglické univerzity se zapojilo do vyhodnocování		Elektronický dotazník pro učitele Hlubkový polostandardizovaný rozhovor s 12 učiteli	

jeho pohoda a rozvoj. Na tomto základě je třeba formulovat dílčí cíle poskytované péče. Druhou složku tvoří kompetentní a velmi zkušený personál. Jeho úkolem je, aby u dětí rozvíjel (často skryté) potenciality. Vedoucí pracovníci musí jít ostatním příkladem, podporovat týmovou spolupráci a mít jasnou představu o tom, čeho chtějí dosáhnout. Třetí složka se týká kultury pracoviště rané péče. Měla by být otevřená, citlivě reagovat na změny, vést pracovníky ke sdílení dobré praxe a k neustálému zlepšování vlastní práce ve prospěch dětí. Nezanedbatelným úkolem personálu je získat důvěru rodičů a navázat účinnou spolupráci. Bez jejich pomoci by sama institucionální péče ke zlepšení stavu dítěte nestačila. Péče musí probíhat i v domácím prostředí.

Jasná a dobře organizovaná vysokoškolská výuka (Roksa et al., 2017). Výsledky rozsáhlého výzkumu naznačují, že téměř dvě třetiny vztahu mezi jasnou, dobře organizovanou výukou a prospěchem studentů v prvním roce studia na vysoké škole jsou ovlivněny zájmem studentů o výuku, jejich studijní motivací a angažovaností na průběhu výuky. Jasná a dobře organizovaná výuka pomáhá nejvíce studentům, kteří vstupují na vysokou školu méně připraveni ze střední školy. Jedním z problémů zkoumaných vysokých škol je, že neexistuje dostatečné propojení mezi údaji o každodenním fungování a dopadech běžné vysokoškolské výuky na jedné straně a mezi exaktními pedagogicko-psychologickými výzkumy vyučování a učení na vysokých školách. Vědecké bádání se často soustřeďuje na zlepšování prostředí,

v němž se student učí, nikoli na studenta samotného.

Nahrávání vysokoškolských přednášek (Joseph-Richard et al. 2018). Výzkum ukázal, že tato praxe má své přednosti i slabiny. Učitelé, když bylo rozhodnuto, že se přednášky budou nahrávat a vyvěšovat na intranetu, se začali na přednášky připravovat mnohem důkladněji, pečlivěji. Promýšleli, jak studenti o učivu asi uvažují, vyhledávali nejnovější poznatky a zařazovali je do svých přednášek; zkoušeli i nové řazení témat. Nově koncipované přednášky eliminovaly řadu studentských dotazů, které dříve pramenily ze špatného pochopení učiva. Ke slabinám nového přístupu patřilo u řady učitelů vědomí, že jejich výkon je dokumentován a může ho kdokoli ze školy shlédnout a posoudit. Učitelé s nízkým sebevědomím zredukovali své přednášení na pouhé referování o učivu. Přednášky v těchto případech ztratily individuální lidský rozměr, zmizela např. spontánnost, prvky humoru, oživení učiva, překvapování posluchačů. Staly se nezáživnými.

Uvedli jsme jen pět příkladů dobré praxe. Zbývá dodat, že na příklady dobré edukační praxe se můžeme podívat také jinak, z územního hlediska. Dosud jsme uváděli příklady dobré praxe, které fungují v rámci školy či několika škol. Setkáváme se i s širšími pohledy, např. s prováděním dobré praxe v několika samosprávných městech v Norsku (Christophersen et al., 2012). Další, vyšší úroveň představuje dobrá edukační praxe v rámci celého státu. Sem patří doporučení týkající se zavádění dobré praxe a hodnotících indikátorů



v Irsku (IDEA, 2013) nebo doporučení o tom, jak řešit nevhodné chování žáků v rámci Nového Zélandu (Ministry of Education, 2009). Existují i doporučení týkající se dobré edukační praxe v rámci celých světadílů: doporučení a kodex dobré praxe poskytování transnacionální výchovy a vzdělávání (UNESCO, 2007), program Nová škola (*Escuela Nueva*) pro rozvojové země, který už běží ve 14 státech celého světa (Le, 2018).

ZKOUMÁNÍ EFEKTIVITY DOBRÉ PRAXE

V oddíle věnovaném definování základních pojmů jsme upozornili, že existují tři podoby dobré praxe: 1. slibná edukační praxe, která je sice prakticky dobře popsána, ale její důkladné hodnocení ještě neproběhlo; 2. potvrzená edukační praxe, jejíž hodnocení už proběhlo, ale jen v rámci jedné školy nebo jednoho školského prostředí; 3. příkladná edukační praxe, jejíž pozitivní výsledky byly doloženy v jiných typech školního prostředí, v jiných regionech či v jiných zemích. Právě ověřování efektivity postupů dobré praxe je nesnadným úkolem.

Proto tento oddíl naší studie hledá odpovědi na otázky typu: Které výzkumné metody se v těchto výzkumech běžně používají? Které metody v dosavadních výzkumech zřejmě chybí?

Už v roce 1929 J. Dewey připomínal, že výzkumné projekty, které jsou založeny na znárodnění (je považováno za zlatý standard pedagogických výzkumů) slibují, že zajistí reliabilitu měření. Reliabilita však

závisí na splnění tří podmínek, z nichž všechny tři jsou poněkud sporné: a) rozdíly mezi lidmi nejsou velké a tito lidé žijí v obdobných podmínkách, b) sociální systémy jsou relativně jednoduché a navzájem se příliš neliší, c) výstupy vzdělávání jsou všeobecně akceptované a také dostatečně jednoduché na to, aby je bylo možné měřit (cit. podle Bullough, 2012, s. 348). Odtud plyne, že snaha dospět k co nejlepší edukační praxi nebo k sérii co nejlepších postupů, jež nás dovedou k nejlepším edukačním výsledkům, není reálná. Dosažený výsledek bývá zpravidla skromný a navíc neplatí pro všechny učitele, všechny žáky a všechny pedagogické situace.

V empirických výzkumech dobré praxe se používají různé výzkumné metody. Naše analýza identifikovala v rámci tří hlavních metodologických přístupů tyto konkrétní metody (tab. 2).

Podíváme-li se pozorněji do tab. 2, s překvapením zjistíme, že v dostupných publikacích o výzkumu se neobjevují metody, které by systematicky zjišťovaly klima školní třídy anebo klima celé školy, tedy proměnné, jež jistě ovlivňují průběh dobré praxe. Pokud jde o proměnné na straně žáků, je evidentně kladen důraz na znalosti žáků a jejich výkony ve znalostních testech, tedy na kognitivní proměnné. Chybí však metody, jež by zkoumaly emoční aspekty výuky z pohledu žáků, ale i jejich postoje k postupům dobré praxe nebo míru saturování jejich potřeb.

Jedním z příkladů kvantitativních metod je dotazník pro učitele o uplatňování postupů nejlepší praxe ve výuce (Kingsley & Romine, 2015). Dotazník se jmenuje

Tab. 2 Metody používané při hodnocení efektivity postupů dobré edukační praxe

Zvolený přístup	Používaná metoda	Autor/autoři
Kvalitativní přístup zajímající se o učitele	pozorování průběhu učitelových vyučovacích hodin	Furlong, Salisburyová (2005); Le (2018)
	oficiální hospitace u učitele ve vyučovací hodině členem vedení školy	Gallagherová et al. (2011)
	učitelovo stimulované vybavování a komentování vlastního výkonu ve vyučovací hodině podle videozáznamu	Gallagherová et al. (2011)
	rozhovor s učiteli	Furlong a Salisburyová (2005); Bhopal a Myers (2009); Gallagherová et al. (2011); Le (2018)
	diskuse učitelů v ohniskové skupině	Furlong a Salisburyová (2005); Gallagherová et al. (2011)
	analýza učitelova reflektivního deníku	Berk (2005); Furlong a Salisburyová (2005); Gallagherová et al. (2011)
Kvalitativní přístup zajímající se o pohled dalších aktérů	rozhovor s experty, kteří nový program ve školách zavádějí	Le (2018)
	rozhovor s řediteli škol a jejich zástupci	Bhopal a Myers (2009); Le (2018)
	rozhovor s asistenty učitelů	Bhopal a Myers (2009)
	rozhovor se školními poradenskými pracovníky	Stamelos a Bertzakliová (2013)
	rozhovor se žáky či studenty	Berk (2005); Gallagherová et al. (2011)
	rozhovor s rodiči žáků	Bhopal a Myers (2009); Le (2018)
Kvalitativní přístup zajímající se o dokumenty věnované dobré praxi	analýza diskursu v médiích o novém programu dobré praxe	Le (2018)
	analýza diskursu o dobré praxi v oficiálních dokumentech, které charakterizují školskou politiku daného státu	Le (2018)
Kvantitativní přístup zajímající se o učitele	standardizované pozorování a hodnocení průběhu vyučovací hodiny učitele (živé nebo podle videozáznamu)	Berk (2005); Gallagherová et al. (2011)
	system pro standardizované pozorování, popis a analýzu průběhu hodin přírodovědných předmětů (s využitím videozáznamu); pozorovateli mohou být učitelé, nezávislí pozorovatelé či studenti	Durhamová et al. (2018)



Tab. 2 pokračování

	dotazník pro učitele o uplatňování postupů nejlepší praxe ve výuce	Kingsleyová a Romine (2015)
	sebehodnotící dotazník pro učitele o jeho vyučovací činnosti	Berk (2005)
	dotazník pro učitele o vzájemné hospitaci a vzájemném hodnocení výuky	Berk (2005); Goldberg et al. (2010); Gallagherová et al. (2011)
	test didaktických znalostí učitele (jak generický, tak specifický pro daný předmět)	Gallagherová et al. (2011)
	dotazník základních psychologických potřeb učitelů	Stupnisky et al. (2018)
	dotazník základních typů motivace u učitelů	Stupnisky et al. (2018)
	dotazník pro učitele o čtyřech typech nejlepší vyučovací praxe	Stupnisky et al. (2018)
Kvantitativní přístup zajímavý se o žáky a studenty	každoroční celostátní výkonový test pro žáky určitého ročníku	Gallagherová et al. (2011)
	výpočet meziročního přírůstku znalostí u žáků	Gallagherová et al. (2011)
	měření žákovských znalostí postupem pretest - posttest na konci vyučovacího předmětu či celého ročníku	Berk (2005); Gallagherová et al. (2011)
	dotazník pro žákovské hodnocení interakce mezi učitelem a žáky	Berk (2005); Gallagherová et al. (2011)
	dotazník pro studenty o dobré praxi při jasné a organizované vysokoškolské výuce	Roksa et al. (2017)
	dotazník o připravenosti absolventů školy pro praxi z pohledu samotných absolventů	Berk (2005);
	dotazník o připravenosti absolventů školy pro praxi z pohledu zaměstnavatelů	Berk (2005)
Smíšený přístup	dotazník zjišťující, do jaké míry jsou naplněny britské standardy učitelské profese + rozhovor s vysokoškolskými učiteli	Joseph-Richard et al. (2018)
	případové studie dobré praxe	IDEA (2013); Lakkalaová, Ilomäkiová (2015); Weeks a Putnam-Davisová (2017)



Item-Level Assessment of Teaching Practice (I-LAST) a je určen primárně začínajícím učitelům. Jde o rozsáhlý dotazník, který je koncipován pro výzkumné účely a má 94 položek. Zjišťuje šest proměnných: 1. řízení žáků a celé třídy, 2. učitelova promyšlená a zodpovědná práce se žáky, 3. učitelovo hodnocení žáků, 4. učitelovo zodpovědné vykonávání pedagogických povinností, 5. učitelova snaha o individualizaci výuky, 6. učitelovo rozvíjení jazykové kompetentnosti žáků. Na každou položku respondent odpovídá pomocí čtyřstupňové škály, kde 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = souhlasím a 4 = naprosto souhlasím. Ve znění položek se střídají pozitivní a negativní formulace, aby se zabránilo mechanickému vyplňování a tím i zkreslení odpovědí. Reliabilita typu vnitřní konzistence byla u celého dotazníku spočítána raschovským postupem a činila 0,980, což je hodnota identická s hodnotou vypočtenou pomocí Cronbachova koeficientu alfa.

Autoři dotazníku si položili zajímavou otázku: Je dobrá/nejlepší praxe (operacionalizovaná položkami našeho dotazníku) jediným celkem s podmnožinou dílčích aspektů, anebo se spíše jedná o několik relativně samostatných entit, které z praktických důvodů označujeme „zastřešujícím“ termínem dobrá praxe? Autoři zvolili Raschův model, který je založen na apriorním předpokladu jednodimenzionality dotazníku. Hlavním cílem modelu je napomoci při konstruování fundamentálního měřicího nástroje. Model je konfirmační a zjištěná data musí odpovídat modelu. Výhodou tohoto modelu je, že měřicí nástroj je nezávislý na parametrech vzorku a paramet-

rech metody. Statistická analýza ukázala, že dotazník I-LAST je jednodimenzionální, validní a reliabilní nástroj. Na otázku položenou v úvodu tohoto odstavce můžeme proto odpovědět takto: V daném případě se potvrdilo, že „nejlepší vyučovací praxe“ je jedním celkem s podmnožinou šesti dílčích aspektů.

Z praktického pohledu dotazník I-LAST v sobě spojuje hlediska rozmanitosti a přesnosti, což z něj činí nástroj použitelný pro hodnocení vyučovací činnosti začínajících učitelů a kvantifikování „nejlepší vyučovací praxe“. Dovoluje také sledovat pedagogický vývoj začínajícího učitele v čase.

ZPŮSOBY INFORMOVÁNÍ ODBORNÉ VEŘEJNOSTI

Šíření postupů dobré praxe má podle National Children's Bureau (2017) tuto podobu: zastřešujícím pojmem je rozšiřování (*dissemination*), které může mít tři dílčí podoby: informování (*transmission of information*), přenos znalostí (*transfer of knowledge*) a transformování, tj. změnu praxe (*transformation of practice*). Očekávaným výsledkem první podoby je povědomí učitelské veřejnosti o tom, že takové postupy existují. Druhá podoba se snaží učitele na nových postupech zainteresovat, přimět je k vyzkoušení. Třetí podoba už ústí v systematické zavádění nových postupů do praxe a jejich ověřování např. pomocí akčního výzkumu. Současně je třeba připomenout, že šíření postupů dobré praxe nemá jen stránku věcnou, odbornou, ale také – jak připomínají Fielding et al. (2005) – stránku organizační, manažer-



skou. Ta je velmi důležitá ve chvíli, kdy nejde o jednotlivé učitele, ale o školu, celé město, region či stát.

Tento oddíl se soustřeďuje na informování učitelů a hledá odpověď na dvě otázky: Kterými postupy lze informovat odbornou pedagogickou veřejnost o konkrétních příkladech dobré praxe? Jaké jsou silné a slabé stránky jednotlivých postupů?

Pokud se určitý postup dobré praxe v běžném provozu školy osvědčí, projevuje jeho tvůrce snahu, aby se o tom učitelská veřejnost dozvěděla. V pozadí někdy stojí i osobní motivace: přeje si, aby příklad této dobré praxe byl u kolegyní a kolegů spojován se jménem jejího tvůrce, tj. aby stoupla jeho odborná reputace. Cest, jak šířit v odborné veřejnosti zkušenosti s dobrou praxí, je několik a každá staví na jiném způsobu zprostředkování informací a jiném dopadu (modifikované podle Price, 2010 a–e).

Referování o příkladech dobré praxe na odborné konferenci. Aktivní účast učitele na konferenci může mít dvojí podobu: ústně předneseného referátu anebo vytištěného posteru, k němuž lze v samostatné posterové sekci diskutovat.

K silným stránkám účasti na konferenci patří: Autor má možnost oslovit kolegyni/kolegyně, kteří se potýkají s obdobnými problémy jako on. Otevírá se mu příležitost navázat kontakty s těmi, které jeho referát oslovil, a přišli za ním. Má možnost si rychle otestovat, jak auditorium reaguje na jeho myšlenky a zkušenosti. Může porovnávat svůj pohled na problém s pohledem kolegyní/kolegyn, kteří řeší obdobné problémy. Naskytá se mu příležitost, aby vznikla pracovní skupina lidí z různých

institucí, která by vybrané problémy řešila společně.

Účast na konferenci má i své slabé stránky. Bývá finančně náročná (cestovné, ubytování, stravování, konferenční poplatek). Autor se setká jen s těmi, kteří jsou aktivní, jezdí po konferencích a ti už bývají dobře informováni. Účastníci konference se po skončení plenární části zpravidla rozcházejí do tematických sekcí, takže autorův referát vyslechne často jen asi 20 osob. V takových případech je lepší zvolit jiný způsob informování odborné veřejnosti.

Zřízení speciálních webových stránek a diskutování v rámci blogů. Obvykle se říká, že na internetu existují dva základní typy blogů. Jeden má podobu osobních stránek, privátního elektronického deníku jednoho člověka. Druhý typ představují webové stránky, na nichž se odehrávají veřejné diskuse k určitému tématu, výměna zkušeností, vyvěšují se praktická doporučení, jak postupovat. Je to další platforma, jak rozšiřovat příklady dobré praxe tak, aby byly rychle dostupné zájemcům odkudkoli.

Pořádání workshopů pro zájemce. Workshop je jednou ze specifických aktivizujících forem edukace pro relativně malý počet účastníků (kolem 10 osob). Účastník neposlouchá výklad *o něčem*. Účastníci (v rámci skupinové diskuse) rozebírají danou problematiku a pokoušejí se řešit případy z praxe. Důležité je, že v rámci workshopu mají možnost si přímo vyzkoušet různé postupy, učit se prováděním konkrétních praktických činností (*learn by doing*). Na pečlivě vybraných učebních úlohách si mohou ověřovat získané doved-

nosti, analyzovat důsledky svého řešení problému a hodnotit svůj pokrok.

Zařazení tohoto tématu do vysokoškolského vzdělávání studentů. Praktik může být pozván, aby studenty vysoké školy seznámil se svými zkušenostmi a postupy dobré praxe, jež se mu osvědčily. Takové pozvání je příležitostí přiblížit mladé generaci to, co se někdy nazývá praktickou moudrostí. Je šancí ukázat studentům, jak při řešení problému uvažuje zkušený praktik.

Publikování zkušeností s dobrou praxí v časopisech. Nejprve si autor musí promyslet, kterému typu čtenářů je jeho text určen. Tím si také ujasní, jaký typ výkladu by měl zvolit a do jakého typu časopisu by měl svůj text o vyzkoušené dobré praxi poslat. V úvahu připadají především dva žánry – popularizující a odborný.

Pokud zvolí popularizační žánr, pak se posláním textu dá shrnout takto: pomáhat praktikům, sdělovat jim přístupnou formou novinky. Podat jim vysvětlení „jak se na problém dívat“, „jak postupovat“, „co přitom akteři zažívají“, „co mohou očekávat za obtíže“ atd. Text tohoto typu, který inspiruje čtenáře k vyzkoušení, se obvykle posílá do časopisů, které mají rubriku nazvanou „Zkušenosti z praxe“.

Pokud zvolí odborný žánr, pak je nutno výklad problémů, důležitých postupů, jejich kontextů a získaných výsledků koncipovat mnohem exaktněji. Autor (nebo skupina autorů) musí doložit, že jejich postup prokazatelně přináší lepší výsledky než postup obvykle užívaný. Je třeba získané výsledky porovnávat s údaji v odborných publikacích, což bývá pro učitele z praxe složitý úkol. Nejvhodnějším, ale

současně náročným typem textu pro referování o dobré praxi je případová studie. Tu vyložíme samostatně.

Publikování případových studií o dobré praxi. Případové studie mohou mít řadu podob, např. mohou popisovat jeden případ nebo několik případů na dané téma. Mohou plnit rozdílné funkce: podrobně *popsat* účinný postup řešení reálného pedagogického problému v každodenní výuce (text přináší odpověď na otázku, jak postupovat). Případová studie může *zkoumat* hlavní příčiny, které daný problém v běžné škole zřejmě vyvolávají, a nabídnout určitá řešení (text hledá odpověď na otázku, proč to tak je). Případová studie může hledat mezi několika „soupeřícími“ vysvětleními ta, která dokážou přesvědčivě tyto vztahy vysvětlit a současně odpovídají všem známým faktům. Přitom nemusí jít jen o jedno „jediné správné“ vysvětlení, protože záleží jak na zvláštích jednáčích osob, tak na zvláštích situacích (text hledá odpověď na otázku, proč daný postup někdy v praxi funguje, a jindy nefunguje). Podrobnější výklad o případových studiích v domácí literatuře uvádí např. Mareš (2015).

V tomto oddíle jsme uvedli postupy, které může tvůrce postupů dobré praxe použít, aby s nimi seznámil učitelkou či širší odbornou veřejnost. Obvykle jde o případ, který jsme výše označili jako *slibnou* edukační praxi, protože zatím funguje jen u jednoho učitele (případně u jeho kolegů na škole), ale exaktní ověření její účinnosti dosud neproběhlo. Postup dobré praxe je v této fázi jen příslibem případného širšího využití.



Všechny až dosud uváděné způsoby informování učitelů mají jedno společné: jsou nepřímé, neboť o podobě dobré praxe se zájemci dozvídají zprostředkovaně. Nevidí reálný průběh vyučovací hodiny, interakci mezi učitelem a žáky.

Kolegiální pozorování a poradenství je postup, který umožňuje přímé sdílení (*sharing*) dobré praxe, a to formou hospitací (Fazey, 2004). Základem je observační učení. Zájemce o hlubší poznání dobré edukační praxe sleduje průběh reálných vyučovacích hodin u autora dobré edukační praxe. Všímá si jeho vyučovacích strategií, reagování žáků a dosažených výsledků. Má možnost kolegovi sdělovat své dojmy a ptát se na to, co ho zajímá. Získává hlubší představu o tom, co je podstatou nového postupu a jak se realizuje.

PŘENOS POSTUPŮ DOBRÉ PRAXE A ZMĚNY DOSAVADNÍ PRAXE

V předchozím oddíle jsme se zabývali informováním učitelské veřejnosti o postupech dobré praxe. Nyní pokročíme dále, k vyšším podobám rozšiřování dobré praxe: k přenosu znalostí o dobré praxi a ke změně dosavadní praxe. Budeme hledat odpověď na otázky: Podle čeho poznáme, že příklady dobré praxe budou (nebo naopak nebudou) zřejmě přenositelné jinam? Má-li dojít k přenosu, které podmínky musí být splněny? Které metody napomáhají přenosu dobré praxe a které zase změně dosavadní praxe? Které okolnosti brání šíření dobré praxe?

Někteří vedoucí pracovníci škol chápou přenos příkladů dobré praxe do škol

jen jako **technicko-organizační problém**. Pro přenos nových postupů a změnu dosavadní praxe je podle nich nutné získat všechny podkladové materiály a návody; dále je třeba informovat zřizovatele o chystaných inovacích, zajistit potřebné finanční krytí, materiálně-technické vybavení, dohodnout způsoby vzájemného komunikování, naplánovat časové etapy zavádění nových postupů, proškolit učitele, odzkoušet postup v praxi a sepsat hodnotící zprávu. McWilliamová (2016) konstatuje, že takoví manažeři berou učitele spíš jako technické síly než jako pedagogické profesionály. Na technických pracovnících se vyžaduje, aby přesně dodržovali stanovené postupy, zatímco profesionálové by měli adaptovat postupy svým znalostem a zkušenostem, obměňovat je podle měnících se pedagogických situací.

Vždyt přenos nových poznatků je velmi složitou záležitostí. Často vyžaduje změnu koncepce výchovy a vzdělávání žáků, změnu učitelova přemýšlení o vzdělávacích cílech, učivu, vyučovacích postupech, očekávaných výsledcích, o spolupráci mezi kolegy. A také naučení se novému pojetí výuky a novým postupům. Úspěšný přenos dobré praxe je podmíněn učením se učitelů (včetně rozšíření dosavadního pedagogického repertoáru); v některých případech dochází i k důkladnějšímu přeučení se učitelů.

Dobrá praxe, a tím spíše nejlepší edukační praxe bývá totiž souborem univerzálních norem, které byly vytvořeny a použity, aniž by se přihlíželo ke specifčnosti místa, kde praktické postupy vznikly a kde se používají. Často se podceňují obtíže,



kteří vystávají, když se praktický postup přenáší jinam. Tato snaha nebere v úvahu určitou vágnost doporučených postupů. Přenesení této praxe z místa, kde vznikla, na nové místo jejího určení – v novém kontextu, v nových sociálních a materiálních podmínkách – není bráno jako specifická výzva (modifikované podle Hager et al. 2012, s. 88–89).

Přitom se ví, že mezi jednotlivými státy existují rozdíly v podobě školských systémů a jejich fungování, v četnosti reforem i dílčích změn ve školství. Existují rozdíly v pregraduální přípravě budoucích učitelů i v dalším vzdělávání učitelů v praxi. Z toho vyplývají rozdíly ve způsobech každodenní výuky na školách. Fazeyová (2004, s. 9) to formulovala výstižně, když napsala: „Naše kultura nás obklopuje svým specifickým souborem implicitních a explicitních hodnot a souborem očekávání společnosti od učitelů i žáků a studentů.“

Dodejme k tomu, že jsme v kultuře své země, regionu, své školy „ponoření“ a připadá nám samozřejmá. Potíž obvykle nastává, když chceme to, co vzniklo v jednom kontextu, přenést do úplně jiného (do jiné školy, jiného města či státu). Dále v případech, kdy učitel chce určitý dobře fungující postup použít u žáků pocházejících z odlišné kultury anebo v případech, kdy učitel, který je navyklý na svůj sociokulturní kontext, chce převzít postup dobré praxe, který vytvořil jiný učitel, který ovšem působí v jiných sociokulturních podmínkách. Takový transfer nemusí být úspěšný. Pro úplnost připomeneme, že i když jsou sociokulturní podmínky přenosu velmi podobné či téměř stejné, nejsou

postupy dobré praxe nezávislé na aktérovi změny, na jeho osobnostních a jiných zvláštěnostech. Znamé přísloví „Když dva dělají totéž, není to totéž“, platí i zde.

Setkáme se však s případy, kdy se přenos dobré edukační praxe do jiných zemí daří. Zmíňme např. program *Nová škola (Escuela Nueva)*, který je určen rozvojovým zemím; snaží se rozšířit přístup nejširších vrstev obyvatelstva ke vzdělání. Program se soustřeďuje na zlepšení výuky žáků ve venkovských malotřídních školách. Vznikl na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století v Kolumbii a rozšířil se do 14 zemí světa, nejnověji na Filipíny a do Vietnamu (Le, 2018). Obsahuje postupy, které jsou v rozvojových zemích snadno implementovatelné a přinášejí dobré výsledky. Navíc zavádění programu má v chudších zemích podporu mezinárodních institucí typu UNICEF a Světové banky.

Které podmínky musí být splněny, aby k přenosu dobré praxe vůbec došlo? Obvykle se předpokládá, že musí být v pořádku hlavně **odborná stránka** postupů dobré praxe (nápad, jeho konkretizace i ověření jeho přínosu v běžných podmínkách školy). To je jistě podmínka nutná, nikoli však postačující.

Pro učitele a pro mnohé školy je klíčová otázka, kterou si mnozí vedoucí pracovníci ani nepoloží: Je možno převzít určitý program dobré edukační praxe jako celek, tj. jako osvědčený, ověřený balíček a používat ho v podmínkách další školy? Nebo jinak formulováno: použít ho hotový, replikovat ho anebo ho modifikovat, spoluvytvářet do podoby odpovídající konkrétním pod-



mínkám naší školy? Příkladíme se ke druhé možnosti, kterou Fielding et al. (2005) označují jako *joint practice development*.

Zahraniční zkušenosti ukazují, že pro tento přístup musí být splněny ještě další podmínky. Patří k nim **dobré osobní vztahy** mezi tvůrci nových postupů na jedné straně a učiteli, kteří chtějí obohatit svůj repertoár pedagogických postupů, či celými školami na straně druhé (tamtéž, s. 8–12). Dobré osobní vztahy můžeme konkretizovat třemi složkami. První jsou předchozí dobré vztahy mezi učiteli-jednotlivci, skupinami učitelů, učitelskými sbory, řediteli škol, rodiči žáků a následně rozvíjení těchto vztahů. Druhou složkou je vzájemná důvěra mezi aktéry změn. Vždyť zavádění něčeho nového obvykle rozkolísá dosavadní zvyklosti. Ne všechno se hned daří, což vyvolává ve škole nejistotu. Řešením bývá partnerská spolupráce. Třetí složku můžeme označit jako skryté, tacitní pedagogické znalosti. Předchozí dobré vztahy mezi aktéry změn nestačí, protože teprve systematická pracovní spolupráce umožňuje aktérům důkladněji se navzájem poznat. Potíž spočívá v tom, že nové postupy se u zkušených učitelů už staly samozřejmou (a tedy skrytou) součástí jejich vyučovací činnosti, nemusí o nich pracně přemýšlet. Je tedy pro ně obtížné, aby je zpětně převedli do podoby pracovní pomůcky, jakéhosi „lešení“, které zájemcům umožní nové postupy analyzovat a poté nacvičovat. Uvědomovat si, co z nových postupů je těsněji vázáno na původní kontext, v němž vzniklo, a co lze bez problémů převést do podmínek jiné školy.

Jinou podmínku bychom mohli označit jako **profesní identitu učitelů** nových postupů, tj. způsob, jak jedinec vnímá a hodnotí sám sebe a ostatní lidi. Setkávají se zde dva pohledy: tvůrcem nového postupu (nebo zkušeným učitelem, který nové postupy dobře ovládá) vnímané vlastní „já“ a dále vnímané „já“ toho učitele, který se snaží nové postupy si osvojit. Vhodným řešením je využít při zavádění nových postupů partnerského, kooperativního učení, kdy zkušený odborník a ten, kdo se je teprve učí, *společně hledají* variantu, která je vhodná pro nové podmínky. Vždyť existují rozdíly mezi tvůrci nových postupů, tj. lidmi zkušenými, oproti těm, kteří se s novými praktickými postupy teprve seznamují. Někteří zkušení učitelé mohou své „já“ vnímat pozitivně, protože jsou to oni, kdož zavádějí změny do běžné praxe.

Existují pochopitelně i sporné aspekty. Mezi zkušenými učiteli, kteří zaučují začátečníky v nových postupech, se mohou objevit také jedinci, kteří se chovají nadřazeně, vystupují přezíravě, pohrdavě až arogantně. Jiným příkladem je rozdíl v názorech až spor o to, jak moc mohou být rozdílné školy, které příklady nové praxe už zavedly, a školy, které o tom teprve uvažují. Převládá názor, že školy, které jsou z hlediska kultury školy, složení žáků a jejich prospěchu velmi odlišné, by neměly spolupracovat. Vedoucí pracovníci argumentují tím, že „skok“ je pro ně příliš velký, zejména pro ty školy, v nichž dominují „slabší žáci“. Existují však ředitelé, kteří zastávají názor, že by se jejich školy mohly a měly učit od těch lepších, jinak že se ze

složité situace samy nedostanou (Fielding et al., 2005, s. 13–21).

Třetí podmínkou je **zaangažovanost učitelů na změnách**. Přenos postupů dobré praxe je mnohem snazší, když se účastník nového programu sám podílel na přípravě jeho vyzkoušení v nových podmínkách, seznámil se s jeho podstatou, mohl mluvit do časového plánu jeho ověřování ve své škole, věděl, jak se bude vyhodnocovat. Pokud je však změna nařízena direktivně „shora“, učitelé se příliš nesnaží, protože to není „jejich“ program. Naopak učitel, který je přípravou nového programu sám připraven na změny, uvědomuje si své limity, mezery, slabiny a snaží se o zlepšení; hledá sociální oporu. Účinné je, když se učitel-začátečník v postupech dobré praxe setká s jejich autorem a může v přátelském, neohrožujícím prostředí sledovat jak uvažuje, jak postupuje, a může si jednotlivé strategie vyzkoušet v praxi (tamtéž, s. 22–25).

Upozornili jsme na důležité předběžné podmínky, jež musí být splněny, aby k šíření dobré praxe došlo. Nyní uvedeme doporučení, která přinášejí odpověď na jednoduchou otázku: Které metody napomáhají přenosu dobré praxe a které napomáhají změně dosavadní praxe?

Přenos dobré praxe. Jednou z možností je tzv. kaskádový přístup. Vybraní učitelé jsou vycvičeni v tom, aby nejen sami zvládli postupy dobré praxe, ale dokázali v těchto postupech školit své kolegy (National Children's Bureau, 2017). Druhou možností je, že tvůrci postupů dobré praxe sami školí učitele-zájemce. V obou případech lze použít metody typu: koučink, mentoring, výcvik pod supervizí, vyučování ve dvojicích

učitelů (zkušený učitel se začátečníkem), interaktivní workshop.

Výraznější změna dosavadní praxe s použitím postupů dobré edukační praxe spočívá v tom, že zaangažování učitelů a celé učitelské sbory nezavádějí dílčí nové postupy, ale ucelené programy a navíc (ve spolupráci s odborníky) souběžně ověřují jejich účinnost. K používaným metodám patří: reflektovaná praxe a akční výzkum.

Zkušenosti ukazují, že ne všichni ředitelé, učitelé a ne všechny školy mají zájem vyzkoušet či zavádět postupy dobré edukační praxe. Které **okolnosti brání** šíření dobré praxe? Pokud je seřadíme sestupně podle jejich výskytu a dopadu, dospějeme k tomuto pořadí:

- už nyní vysoká pracovní zátěž učitelů, která způsobuje, že učitelé nemají čas ani síly přibírat si další úkoly;
- škola nemá peníze na to, aby finančně a materiálně podpořila zavádění nových edukačních postupů;
- na dané škole není profesní rozvoj učitelů prioritou; učitelé nemají příležitost se novým postupům naučit;
- učitelé nemají možnost na své škole sdílet své zkušenosti s novými edukačními postupy s dalším kolegym;
- učitelé mají obavy ze změny, neboť by mohlo dojít k tomu, že změna ohrozí jejich dosavadní postavení ve sboru; bojí se své nedostatečné kompetentnosti v nových podmínkách;
- škola nemá zájem spolupracovat s jinými školami, vystačí si sama;
- daná škola má jiné priority než zlepšovat výuku; řeší jiné (z jejího pohledu závažnější) problémy (Fielding et al., 2005, s. 34).



DISKUSE

Vytváření postupů dobré edukační praxe (jakož i jejich ověřování, předkládání učitelům, rozšiřování v rámci daného státu i mezi různými státy) s sebou nese řadu **problémů**. V širokém proudu popularizačních snah se jen některé problémy stávají předmětem diskusí a polemik, ale zpravidla pouze mezi odborníky, nikoli mezi učiteli samotnými. Přitom závěry diskusí by mohly pomoci korigovat chápání postupů dobré či nejlepší praxe jako všeléku na problémy školní výchovy a vzdělávání. Mohly by zchladit nekritické nadšení některých praktiků. Na druhé straně by závěry diskusí mohly upozornit badatele zabývající se pedagogickým výzkumem, že pedagogická praxe potřebuje jinou podobu předkládaných výsledků bádání, a dále, že existuje více cest, jak edukační realitu zkoumat a výzkumné nálezy převádět do škol.

Zjednodušené pojetí dobré praxe předpokládá, že existuje jasně daný, pro učitele srozumitelný a přenositelný soubor doporučení, která lze převzít, použít ve své výuce a tak dospět k dobrým pedagogickým výsledkům. Rizikem tohoto pojetí je, že se lidé rozdělují na odborníky, znalce těchto postupů, a na uživatele či dokonce jen imitátory osvědčených postupů (McWilliam, 2016). Uživatelé v tomto pojetí přebírají doporučené postupy v nezměněné podobě, neobohacují je svými pedagogickými zkušenostmi, nepřizpůsobují je konkrétním podmínkám svého vyučovacího předmětu, své třídy, své školy a svého regionu.

Zjednodušené pojetí dobré praxe rovněž předpokládá, že doporučené postupy

nejdou příliš závislé na kontextu, v němž vznikly: na zvlátnostech učitelů, žáků, škol, regionů, zemí, kde byly vyvinuty a ověřeny. Potíž bývá v tom, že takové postupy v řadě případů vznikají tehdy, když učitel potřebuje vyřešit vlastní praktický problém při výuce a jeho řešení v daných konkrétních podmínkách funguje. Odborně řečeno jde o intervence zaměřené na lokální podmínky (Gallimore et al., 2009; Bullough, 2012). Výhodou je, že se týkají reálných problémů, které trápí praktiky, nevýhodou je obtížná přenositelnost jinam. McWilliamová (2016) říká, že žádné doporučení nemůže být pochopeno ani implementováno v praxi, aniž si učitel uvědomí, že účinnost doporučení závisí na širším kontextu. Na klimatu dané třídy, na kultuře a klimatu dané školy, na zkušenostech učitelů a na hodnotách, které preferují.

Pokud se učitel (ve spolupráci s kolegy a odborníky) snaží svůj postup dobré praxe zobecnit, vynoří se opačný problém. Vzniká napětí mezi velmi obecnými až univerzálními doporučeními na jedné straně a na straně druhé snahou učitelů použít postupy dobré praxe v jiných, lokálně specifických podmínkách (Ruthven, 2005).

Postupy dobré praxe, které byly důkladně ověřeny výzkumem, bývají často chápány jako doporučení, která platí stále. Zkušenosti však ukazují, že jejich validita je závislá nejen na lokálních podmínkách, v nichž vznikly, ale také na době, ve které byly vyvinuty. Jsou tedy jen *relativně* dobré či „nejlepší“, neboť mezitím se mění společnost, generace žáků, rodičů a učitelů; mění se školský systém a jeho priority. Dá

se to říci i jinak: to, co bylo „nejlepší“ např. v roce 2013, zastarává; je velmi nepravděpodobné, že bude kvalifikováno jako „nejlepší“ po velmi dlouhou dobu (McWilliam, 2016).

Badatelé i učitelé se shodují v tom, že existuje rozdíl mezi výzkumnými poznatky a mezi běžnou vyučovací praxí. McIntyre (2005) navrhuje tři cesty, jak známou propast mezi nimi překonat. První cestu označuje jako dialog mezi oběma konci kontinua poznatků o výuce. Jeden pól tvoří učiteléské poznatky, jež konstituují pedagogické řemeslo, druhý pól pak výsledky exaktních výzkumů, které badatelé převádějí do podoby závěrů pro praxi. Pokud se obě skupiny aktérů domluví a spojí síly, může se rozběhnout akční výzkum na školách. Druhá cesta staví na speciálních výzkumných strategiích, které jsou navrženy tak, aby přinášely prakticky využitelné poznatky. Aby informovaly učitele o tom, jak reálně probíhá pedagogická činnost na školách.

Třetí cesta začíná ve středu pomyslného kontinua. Hammersley (2008) mluví o tzv. **praktickém výzkum** (*practical research*). V tomto případě má výzkum sloužit konkrétní pedagogické činnosti, v konkrétním čase, ale je oddělen od této činnosti a může být realizován i někým jiným než učitelem-praktikem. Jeho cílem je produkovat poznatky (zejména deskriptivní, explanační nebo teoretické), které jsou vyhodnoceny – nikoli nutně učitelem-praktikem – jako důležité pro rozhodnutí o tom, jak by měla být praxe prováděna. Úkolem praktického výzkumu je přispět k poznání takovými poznatky,

kteří mohou informovat učitele v praxi. Bývají posuzovány nikoli podle toho, zda se v praxi osvědčily a jsou pro ni přínosné, ale pouze podle toho, zda jsou pro daný problém relevantní a validní (tamtéž, s. 751–752).

Odborníci se shodují v tom, že při tvorbě a ověřování příkladů dobré praxe by měli učitelé spolupracovat s výzkumníky. Podoba spolupráce může být rozmanitá. Dříve se hlavní důraz kladl na to, co se označuje jako přímý a instrumentální vztah mezi pedagogickým výzkumem a praxí. Obecněji vzato je však důležitější podporovat lepší porozumění praktickým záležitostem, a to prostřednictvím výzkumu založeného na praxi (Brown, 2005). Existuje i kombinace dvou rolí: učitel-praktik kromě výuky provádí současně také výzkum anebo badatel kromě výzkumu souběžně vyučuje na nižším stupni školy a sbírá podněty z reálné praxe (Sommek, 1995). V jedné osobě se pak zkombinují nejlepší znaky z obou (zpravidla oddělených) světů. Další variantou je zapojení učitelů do rozvíjení pedagogických poznatků při jejich implementaci a hlavně při hodnocení jejich vlivu na učení žáků. Sebraná data podporují přemýšlení učitelů nad nimi a kladení si otázek. Výzkum vyučovací praxe na školách může sám o sobě zvýšit učitelovu příležitost k reflexi, navodit a podporovat učitelovo uvažování o alternativách vůči tomu, co reálně proběhlo (Baptista, 2017).

Říká se, že rozvíjení postupů dobré praxe má stavět na informacích o výsledcích získaných pedagogickým výzkumem a na *důkazech* získaných tímto výzkumem,



tj. na *evidence-based educational research* (Ruthven, 2005). Neplatí to však paušálně. Brownová et al. (1998) upozorňují, že někdy jsou doporučení pro učitele velmi dobře podložena výzkumnými důkazy, někdy jsou závěry výzkumů rozporné a někdy jsou dokonce výsledky výzkumů v rozporu s oficiálními doporučeními. Proto se začíná mluvit o „praxi, která je informována o důkazech“, nikoli o „praxi založené na důkazech“ (Brown, 2005).

Pokud se přenášejí postupy dobré praxe do jiných sociokulturních podmínek, je známo, že se mohou vyskytnout problémy (Hager et al., 2012). V poslední době se však objevuje ve většině evropských zemí jiný problém: s volným pohybem osob v Evropské unii a s přílivem migrantů ze zemí mimo EU přestávají být školní třídy homogenní. Přibývá dětí z kulturních a etnických menšin, takže postupy, které byly vyvinuty pro majoritní populaci, už nejsou tak účinné nebo nefungují vůbec.

V běžné praxi se v Evropě i v zámoří setkáváme s termíny „zahraniční žáci“, „tuzemští žáci“, „žáci-příslušníci původního obyvatelstva“. Tato označení jsou používána s dobrými úmysly, ale mohou maskovat rozdíly jak mezi těmito skupinami, tak i uvnitř nich. Učitelovo vyučování a žákovské učení by proto mělo probíhat v rámci kulturně citlivé výuky, což ovšem vyžaduje zvýšené úsilí obou stran: učitelů i žáků. Učitelé by měli vytvářet pedagogické situace, které předkládají žákům rozdílné pohledy na učivo, aby se pro ně učení stalo výzvou a mohli se seznámit s alternativními pohledy na svět (Leask & Carroll, 2013).

Specificky naléhavé podoby nabývá tento pohled v zemích, kde bylo domorodé obyvatelstvo obyvatelstvem druhé kategorie. V nich se jen pomalu prosazují „pedagogické postupy, které udržují nebo revitalizují původní kulturu (*culturally sustaining/revitalizing pedagogy*). Doposud se stává, že výzkumné poznatky z rozsáhlých vědeckých studií, pokud jsou aplikovány na žáky z velmi odlišných kultur, mohou mít škodlivé dopady. Doložila to kvalitativní studie u příslušníků kmeny Navahů, který žije v jihozápadní části USA (Nelson-Barber & Johnson, 2016).

Snaha zavádět do praxe jak dílčí postupy dobré praxe, tak komplexnější programy dobré praxe svědčí o snaze řady učitelů zlepšovat dosavadní stav. Neřeší však zásadnější problém: jaký vztah mají dílčí změny k systémovým reformám vzdělávání v dané zemi (Ruthven, 2005). Pro většinu škol je snadnější zavádět dílčí inovace než přesvědčit učitele i širší veřejnost o potřebnosti hlubších a zásadnějších reforem školství.

V této studii jsme se zabývali primárně vzdělávacími problémy. Existují však problémy, které svým charakterem *přesahují* možnosti samotné školy jako výchovně-vzdělávací instituce a stávají se problémem celé společnosti. Jde např. o **výchovné problémy** se skupinou dospívající mládeže v případech, kdy selhává rodina anebo kdy dospívající žijí v sociálně vyloučené lokalitě, kdy jsou vtaženi do skupin konzumujících psychotropní látky, do extrémistických uskupení atd. Tam už je třeba – jak ukazují zahraniční zkušenosti – vytvářet pro-



gramy komplexních komunitních služeb: pomáhat rodinám, zlepšovat spolupráci všech institucí, které pracují s dospívajícími (od sociálních až po zdravotnické), a nečekat, až problémy přerostou do kriminální podoby (viz např. National Academy of Science, 1993).

ZÁVĚRY

Zkušenosti z Velké Británie připomínají, že je podstatný rozdíl, pokud iniciativa přebírat postupy dobré praxe a zavádět je do výuky vyvěrá ze zájmu samotných učitelů, anebo pokud se jedná o kampaň, o nařízení „shora“. Posledně zmíněný postup sice zlepšil výkony žáků v matematice, ale je otázkou, zda tentýž postup může být obecně použitelný. Zda může přispět k dlouhodobějšímu a zásadnímu zlepšení školní edukace obecně (Ruthven, 2005).

V obou případech si část učitelů neuvědomuje, že dobrá praxe neznamená, že nové postupy přinesou změnu k lepšímu samy od sebe, automaticky.

Ti, kdo na to spoléhají, pak skepticky prohlašují, že se nechali nachytat, že opět „zvítězila naděje nad zkušeností“ (Fielding et al., 2005). Neuvědomují si, že dobrá praxe vyžaduje změnu dosavadního způsobu uvažování a jednání v pedagogických situacích jak u učitelů, tak u žáků, nutnost osvojení si nových postupů, adaptování na místní podmínky a tvořivé používání.

Korektní využívání příkladů dobré praxe obohacuje fungování školy a její výchovně-vzdělávací výsledky. Navíc výzkum prováděný učiteli-praktiky ve školách pomáhá profesionálnímu rozvoji učitelů a přináší též nové podněty pro exaktní pedagogický výzkum. Tímto přístupem bychom se mohli inspirovat i u nás, protože je (řeceno metaforicky) jedním z mostů, na nichž může probíhat obousměrný provoz mezi praktiky a badateli, ale také mezi praxí a teorií. Není to jistě všelék na problémy našeho školství, ale můžeme jím podpořit snahy o změny k lepšímu, které **jdou zdola**, a motivovat další praktiky – což není málo.

LITERATURA

- ACER (2017). *Principles of good practice in learning assessment*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics and Australian Council for Educational Research.
- Arendale, D. (2018). *What is a best education practice?* Minneapolis: EOA Best Practices Clearinghouse. Dostupné z <http://www.besteducationpractices.org>
- Ballesteros, B., & Mata, P. (2009). Approaching the concepts of „educational achievement“ and „best practice“: Delphi methodology as a tool for building consensus. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 356–365.
- Baptista, M. (2017). What is a good practice of science teaching? Some paths. *Problems of Education in 21st Century*, 75(3), 212–214.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62.



- Berrocso, J. V., Garrido, M. C., & Fernández-Sánchez, A. R. (2010). Teaching and learning with technology: A theoretical model for good educational practices with ICT. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 11(3), 203–229.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: Inclusion and „good practice“. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 299–314.
- Bullough, R. V. Jr. (2012). Against best practice: uncertainty, outliers and local studies in educational research. *Journal of Education for Teaching*, 38(3), 343–357.
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 383–405.
- Brown, M., Askew, M., Baker, D., et al. (1998). Is the National Numeracy Strategy research-based? *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 362–385.
- Callanan, M., Anderson, M., Haywood, S., et al. (2017). *Study of early education and development: Good practice in early education*. London: Department of Education. Dostupné z <https://www.gov.uk>
- Carmo-Clímaco, M., & Silva, A. P. (2015). A good practice in school leadership – Portuguese case study. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 191–197.
- Coffield, F., & Edward, S. (2009). Rolling out „good“, „best“ and „excellent“ practice. What next? Perfect practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371–390.
- Commonwealth Secretariat (2018). *Commonwealth Education Good Practice Awards*. Dostupné z <https://www.thecommonwealth-educationhub.net>
- Česká školní inspekce (2017). *Komplexní systém hodnocení*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Davis, N. (2003). Technology in teacher education in the USA: What makes for sustainable good practice? *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 59–84.
- Department for Education and Skills (2002). *Success for all: reforming further education and training: Our vision for the future*. London: DfES. Dostupné z <http://dera.ioe.ac.uk>
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006–2010. Praha: MŠMT, 2005.
- Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016–2020. Praha: MŠMT, 2015.
- Durham, M. F., Knight, J. K., Bremers, E. K., et al. (2018). Student, instructor, and observer agreement regarding frequencies of scientific teaching practices using the Measurement Instrument for Scientific Teaching-Observable (MISTO). *International Journal of STEM Education*, 5(31), 1–15.
- Elmore, L. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–26.



- Eshtiaghi, N., Robertson, S., & Warren-Myers, G. (2012). Good practice groundwork: Managing initial meetings with higher degree research students. *Education for Chemical Engineers*, 7, 196–202.
- Fazey, D. (2004). Developing and sharing best practice: Some key issues and principles. *Learning and Teaching in Action*, 3(3), 7–13.
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J. et al. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice*. Brighton: University of Sussex. Research report No. 615.
- Flinders University (2009). *Good teaching practice*. Adelaide: Flinders University. Dostupné z <http://www.flinders.edu.au>
- Furlong, J., & Oancea, A. (2005). *Assessing quality in applied and practice-based educational research: A framework for discussion*. Oxford: Oxford University. Dostupné z <https://www.birmingham.ac.uk>
- Furlong, J., & Salisbury, J. (2005). Best practice research scholarships: An evaluation. *Research Papers in Education*, 20(1), 45–83.
- Gallagher, C., Rabinowitz, S., & Yeagley, P. (2011). *Key considerations when measuring teacher effectiveness: A framework for validating teachers' professional practices* (AACC Report). San Francisco, Los Angeles: University of California.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M. et al. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *Elementary School Journal*, 109, 538–553.
- Gamson, Z. F. (1991). A brief history of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Direction for Teaching and Learning*, 47(1), 5–12.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. et al. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Goldberg, L. R., Parham, D. F., Coufal, K. L. et al. (2010). Peer review: The importance of education for best practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 71–84.
- Hager, P., Alison, L., & Reich, A. (Eds.) (2012). *Practice, learning and change*. Dordrecht: Springer.
- Hammersley, M. (2008). Troubling criteria: a critical commentary on Furlong and Oancea's framework for assessing educational research. *British Educational Research Journal*, 34(6), 747–762.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: the foundations for lifelong learning*. Bristol: Policy Press for the Lifelong Learning Foundation.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Christophersen, K. A., Elstad, E., & Turmo, A. (2012). Investigating school-wide antecedents of good practice dissemination from individual subject projects. *Research in Education*, 87, 1–14.



- IDEA (2013). *Good practice guidelines for development education in schools*. Dublin: Irish Development Education Association.
- Joseph-Richard, P., Jessop, T., & Okafor, G. (2018). Big brother or harbinger of best practice: Can lecture capture actually improve teaching? *British Educational Research Journal*, 44(3), 377–392.
- Keddie, A. (2005). A framework for „best practice“ in boys' education: Key requisite knowledges and productive pedagogies. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(1), 59–74.
- Kingsley, L., & Romine, W. (2015). Measuring teaching best practice in the induction years: Development and validation of an item-level assessment. *European Journal of Educational Research*, 3(2), 87–109.
- Kotarbiński, T. (1972). *Praxeologie*. Praha: Academia.
- Kulič, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.
- Lakkala, M., & Ilomäki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90 (1), 1–12.
- Larose, F., Couturier, Y., & Bédard, J. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (*evidence based practice*) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 31–48.
- Le, H. M. (2018). The reproduction of “best practice”: Following Escuela Nueva to the Philippines and Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 62(1), 9–16.
- Leask, B., & Carroll, J. (2013). *Learning and teaching across cultures: Good practice principles and quick guides*. Melbourne: International Education Association of Australia.
- Liem, A. D., & McNerney, D. M. (2008). Best international practice in teaching and learning: From theories to principles to actions. In D. M. McNerney & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and learning: International best practice* (3–21). Charlotte: Information Age Publishing.
- Mareš, J. (2013). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné učely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357–382.
- McWilliam, E. (2016). Beyond „best practice“: How teacher improvement actually works. Dostupné z <http://www.ericamcwilliam.com.au>
- Mendioroz, A., & Fiz, R. (2016). Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 183–196.
- Ministry of Education (2009). *Good practice: Guidelines for principals and boards of trustees for managing behaviour that may or may not lead to stand-downs, suspensions, exclusions and expulsions*. New Zealand: Ministry of Education.
- Národní ústav odborného vzdělávání (2008). *Průručka příkladů dobré praxe pro střední odborné školy a střední odborná učiliště*. Praha: NÚOV.



- Národní ústav odborného vzdělávání (2009). *Jak psát příklady dobré praxe*. Dostupné z www.nuov.cz
- Národní ústav pro vzdělávání (2018). Metodický portál Inspirace a zkušenosti učitelů: příklady dobré praxe. Dostupné z <https://rvp.cz>
- National Children's Bureau (2017). *Dissemination of best practice in teaching and learning research*. Belfast: National Children's Bureau in England and Northern Ireland; Northern Ireland Statistics and Research Agency.
- National Academy of Science (1993). Good practice: Community-based Interventions and services. In *Loosing generation: Adolescents in High-Risk settings* (193–234). Washington: National Academic Press.
- Nelson-Barber, S., & Johnson, Z. (2016). Acknowledging the perils of „best practices“ in an indigenous community. *Contemporary Educational Psychology*, 47(1), 44–50.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2010). *Good practice in science teaching. What research has to say*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Osburn, J., Caruso, G., & Wolfensberger, W. (2011). Concept of „best practice“: A brief overview of its meanings, scope, uses, and shortcomings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 213–222.
- Price, B. (2010a). Disseminating best practice through publication in journals. *Nursing Standard*, 24(26), 35–41.
- Price, B. (2010b). Disseminating best practice at conferences. *Nursing Standard*, 24(25), 35–41.
- Price, B. (2010c). Disseminating best practice through teaching. *Nursing Standard*, 24(27), 35–41.
- Price, B. (2010d). Disseminating best practice through workshops. *Nursing Standard*, 24(28), 35–41.
- Price, B. (2010e). Disseminating best practice through a web log. *Nursing Standard*, 24(29), 35–40.
- Rao, P. S., Viswanadhan, K. G., & Raghunandana, K. (2015). Best practices for quality improvement—Lessons from top ranked engineering institutions. *International Education Studies*, 8(11), 169–183.
- Roksa, J., Trolian, T., Blauch, C. et al. (2017). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 74, 283–300.
- Rose, R. (2005). *Learning from comparative public policy. A practical guide*. London: Routledge.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (2014). Best practices in reading. *The Reading Teacher*, 67(7), 507–511.
- Ruthven, K. (2005). Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 407–426.
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2013). *Flexible pedagogies: New pedagogical ideas*. York: Higher Education Academy.
- Smith, J. T. (2014). „Picturesque and dramatic“ or „dull recitals of threadbare fare“: Good practice in history teaching in elementary schools in England, 1872–1905. *Journal of Educational Administration and History*, 46(1), 93–107.



- Somekh, B. (1995) The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
- Stamelos, G., & Bartzakli, M. (2013). „Good practice“ school advisors in Greek education: the difficulty in linking collaborative networks, communities of practice and quality culture. *Teacher Development*, 17(4), 448–464.
- Stupnisky, R. H., Brcka-Lorenz, A., Yuha, B. et al. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53(1), 15–26.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9–43.
- Širůčková, M., Mioviský, M., Skácelová, L. et al. (2012). *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty UK a Všeobecné fakultní nemocnice.
- Thomas, G., & Pring, R. (Eds.) (2004). *Evidence-based practice in education*. Berkshire: Open University Press.
- UNESCO (2007). *Revised code of good practice in the provision of transnational education*. Dostupné z <http://www.enic-naric.net>
- Veselý, A. (2010). Teoretické a metodologické základy „výzkumu“ dobré praxe. *Aula*, 18(3), 3–14.
- Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Příručka příkladů dobré praxe pro základní školy*. Praha: VÚP.
- Výzkumný ústav pedagogický (2008). *Příklady dobré praxe pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Weeks, T., & Putnam-Davis, J. P. (2017). Evaluating best practices for video tutorials: A case study. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 11(1/2), 183–195.
- Whitehurst, G. J. (2007). *Evidence-based education*. Washington: Department of Education. Dostupné z <http://www-leland.stanford.edu>
- Winslett, G. (2014). What counts as educational video? Working toward best practice alignment between video production approaches and outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(5), 487–502.
- Zemelman, S. Daniels, H., & Hyde, A. (Eds.) (2005). *Best practice: Today's standard for teaching and learning in America's schools*. Portsmouth: Heinemann.

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Ústav sociálního lékařství, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Univerzita Karlova

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz



MAREŠ, J. Examples of Good Practice in Education

In the introduction, the study states that if a society is interested in improving the course and outcome of school education, teachers and researchers in education have four ways to do so. Either to go from top to bottom (researchers try to present the results of research to teachers in practice) or “from the bottom up” (researchers collect good practice examples, verify them in scientific terms and try to draw more general conclusions from them). The third direction combines both previous approaches. The fourth direction can be briefly called “bottom-down”. This is a good practice that one of the teachers proved to be useful; he thought of it, repeatedly checked it and tried to make it available to other teachers. The survey itself has six parts. The first part seeks answers to three questions: How do education define “good practice” and “best practice”? Which components are crucial for these concepts? What other concepts are still in use and what is different? The term “good practice” was chosen in this study for reference. The second part of the study provides illustrative examples of good practice. The third part of the study provides an overview of the research methods for evaluating the effectiveness of procedures, of which good educational practice consists. The fourth part of the study summarizes ways to inform the public about examples of good practice. The fifth part of the study focuses on the most important: whether it is possible to transfer examples of good practice to other conditions (to other teachers, to other schools, to other countries) and to improve teaching in schools. The sixth part discusses problems that go hand in hand with the use examples of good practice and warns against simplifying practical applications. On the contrary, the correct and creative use of examples of good practice enriches the functioning of the school and its educational outcomes. In addition, teacher-to-school research helps teachers’ career development and provides new impetus for scientific educational research.

Keywords: *school education; teachers; researchers; teaching; good educational practice; best educational practice; sharing of good practice; transfer of good practice; effectiveness of good practice.*