Pomáháme školám k úspěchu

ČTE KAŽDÝ ŽÁK
ČTE CELÁ ŠKOLA

Společně se učíme od dětí jak lépe vyučovat.

Hana Košťálová a čtenářský tým PŠÚ

Příručka pro čtenářské školy – **druhá rozšířená** pracovní verze, **srpen 2017**

Usilujeme o to, aby se každý náš žák v každé hodině, kterou ve škole stráví, naučil něčemu pro něj hodnotnému.

Škola je pravděpodobně poslední místo, které může každému dítěti pravidelně a dostatečně často zajistit nerušený čas na soustředěné čtení a účast ve společenství čtenářů.

Usilujeme o to, aby se škola trvale zaměřovala na to, aby každý se žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem.

„Desetiletí výzkumů nás přesvědčila o tom, že čtenářem se člověk stává, když hodně a s úspěchem čte – tím, že obrací stránku za stránkou v knihách, které se mu líbí. I když někteří žáci potřebují odbornou pomoc nebo speciální podporu, úplně každé dítě si zaslouží žít život aktivního čtenáře, jemuž pomáhá pečující učitel. Pro čtenářský úspěch každého žáka musíme především a stále zajišťovat, aby děti měly denní přístup ke knihám a textům, které jsou pro ně přitažlivé, a aby měly spoustu času na čtení ve škole i doma.“

Ward, Annie. Three components to reading success. Guide readers from striving to thriving through reading volume. Literacy today, Vol. 34, Issue 6, May/July 2017. Str. 10

OBSAH

Projekt Pomáháme školám k úspěchu a akce čtenářské školy	**2**
Řekli	**3**
Naše vize	**4**
Naše přesvědčení o výuce a učení	**5**
Co je čtenářská a kritická gramotnost	**6**
Vliv čtenářské gramotnosti na život	**7**
Čemu by se měl naučit každý žák ve čtení	**8**
Proč je výhodné číst v každém předmětu	**9**
Čtenářská škola	**10**
Vedení školy jako tahoun čtenářských inovací	**11**
Učitel čtení	**13**
Jak se učí učitelé	**14**
Ukázka zahraniční literatury 1 – H. Timperley	**16**
Ukázka zahraniční literatury 2 – McKinsey	**17**
Ukázka zahraniční literatury 3 – J. Hattie	**18**
Ukázka zahraniční literatury 4 – D. Wiliam	**20**
Možné formy mentorské podpory	**22**
Co mentor nedělá	**24**
Vzájemné učení	**25**
3S jako forma kolegiální podpory	**26**
Lesson Study (zkoumání hodiny)	**33**
Komunity vzájemného učení	**34**
Vize, cíle, aktivity, výstupy akce čtenářské školy	**35**
Členové školního čtenářského týmu – vůdčí osoby	**36**
Možná témata sboroven (setkání celých školních sborů)	**37**
Žhavá témata v rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti	**38**
Zdroje pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti	**39**

Projekt Pomáháme školám k úspěchu a akce čtenářské školy

Akci čtenářské školy odborně garantuje čtenářský tým projektu Pomáháme školám k úspěchu a organizačně a finančně ho zabezpečuje o.p.s. Pomáháme školám k úspěchu na základě zadání i financování od rodinné nadace Renáty a Petra Kellnerových The Kellner Family Foundation.

Posláním projektu Pomáháme školám k úspěchu je podporovat zapojené veřejné základní školy tak, aby se v nich každý žák mohl učit naplno a s radostí.

Učit se naplno a s radostí se lépe daří těm, kteří dobře čtou. Proto v projektu PŠÚ vznikl v roce 2011 čtenářský tým, který se v první fázi své práce zaměřil na pojmenování vzdělávacích cílů v oblasti čtenářské gramotnosti. Během tří let vyvinul ve spolupráci s učiteli z praxe čtenářské kontinuum jako pomůcku pro systematický rozvoj čtenářské gramotnosti. Obsahuje **čtenářské cíle** rozdělené z praktických důvodů do šesti **oblastí** a šesti navazujících **úrovní zvládání**.

Na podporu práce se čtenářskými vzdělávacími cíli provozuje on-line platformu čtenářského kontinua. Jejím záměrem je ilustrovat na ukázkách získaných v praxi škol, jak mohou vypadat výkony žáků, když usilují o dosažení vzdělávacích cílů popsaných v kontinuu. Platforma se postupně rozrůstá, v současné době nabízí příklady asi k šedesáti deskriptorům z kontinua.

Čtenářský tým v roce 2014 začal šířit to, čemu se v předešlých letech naučil a co vyvinul. Nejprve v partnerství se vzdělávacím zařízením Moravskoslezského kraje KVIC v projektu Spirála, v němž navázal na spolupráci s lektory Kritického myšlení a s učiteli - poradci. Cílem projektu Spirála bylo posílit kapacity těch nejlepších učitelů a lektorů tak, aby se mohli stát čtenářskými specialisty a mentory.

V akci čtenářské školy chce projekt Pomáháme školám k úspěchu nabízet své know how v oblasti čtenářské gramotnosti kolegům z dalších škol.

Víme, že každý učitel a každá škola jde ke čtenářské (a pisatelské) gramotnosti vlastní cestou a vlastním tempem. Cílem akce čtenářské školy není dojít do stejného bodu, usilovat o totožné cíle pro všechny. Naopak, chceme podpořit jednotlivce i školy v tom, aby rozvíjeli čtenářskou gramotnost každého svého žáka po svém, tak jak jim to umožňují jedinečné podmínky, v nichž pracují (kontext).

Vize čtenářské školy: Škola se trvale zaměřuje na to, aby se každý žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.

Cíle:

1. Konkretizovat si vizi pro svou školu.

2. Ujasnit si vzhledem k vizi, co škola (sbor) v oblasti ČG chce, kde jsou a co potřebují udělat pro další posun. Odpovídat na otázky Kam míříme? Kde jsme? Kudy dál? (vize – autoevaluace – plán rozvoje)

3. Posílit jádro učitelů čtenářské gramotnosti ve škole, rozvinout kolegiální podporu, a rozšiřovat postupně počet kolegů schopných rozvíjet ČG každého žáka na maximu jeho možností.

Řekli …

„Smyslem vzdělávání je vychovat občany s nepokojnou myslí a s předpoklady přistupovat k našemu komplexnímu světu zkoumavě; občany činorodé, kompetentní a uvážlivě kritické.

To předpokládá: kritické hodnocení těch politických záležitostí, které mají dopad na společenství, jehož je jedinec součástí (obec, region, svět); schopnost zkoumat, reflektovat a argumentovat s odkazem na dějiny a tradici; respektovat současně sám sebe i druhé; pozorně pečovat o vlastní život i o životy druhých a o jejich pohodu; schopnost představit si a uvažovat o tom, co je dobré pro druhé i pro mě samotného. Škola nemá mít zásadní dopad jen na vědění a porozumění, ale také na posilování osobnosti člověka: jeho intelektuální stránky, morální stránky, občanské stránky a jeho jednání.

Toto kritické vyhodnocování je to, co se dnes požaduje od učitelů a od pedagogických lídrů. …. Učitelé a školní lídři se musejí stát těmi, kdo kriticky vyhodnocují dopad svého působení na žáky.“

John Hattie[1]

„Kolektivní síla (collective capacity) se projevuje tam, kde se skupiny stávají lepšími – v kultuře školy, ve společné kultuře zřizovatelů a škol, v kultuře na úrovni vládní politiky. Velká kolektivní síla, taková, která má skutečné dopady, se projevuje tam, kde se věci zlepšují díky spojenému úsilí – ve spolupráci, chcete-li. Kolektivní síla vytváří emoční nasazení a věcnou odbornost, se kterou se nemůže poměřovat sebevětší individuální snaha ….“

Michael Fullan[2]

„Jedinci využívají svého vědění, zkušeností a informací k tomu, aby společně budovali nové poznání a společně vytvářeli, používali a vylepšovali artefakty, které toto poznání reprezentují. Společné budování vědění (co-constructing of knowledge) odkazuje k vědění, které je budováno skrze jazyk (široce vnímaný jako jakýkoli systém smysluplných znaků) v synergii jedinečných myšlenek a perspektiv, takže nový celek je víc než pouhý součet původních částí. Takový způsob vytváření vědění přináší výsledky, jichž by nemohlo být dosaženo žádným ze zúčastněných jedinců.“

Carl Bereiter[3]

[1] Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London and New York: Routledge.
[2] Fullan, M (2010): All systems go. Citováno z McKinsey &Company: How the world´s most improved school systems keep getting better, 2010, str. 138.
[3] Bereiter, C. (2002): Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Naše vize

O dítěti

- Každý žák má důvěru v to, že čtení a psaní jsou smysluplné činnosti, které stojí za námahu. Osvojuje si čtení, čtenářství, čtenářskou gramotnost, pisatelskou gramotnost; a kritickou gramotnost. Stává se zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem.

O výuce

- Jádrem výuky a učení se stává hodnocení využívané jako zdroj informací pro to, jak zlepšit výuku, aby se zlepšilo učení každého dítěte.

O učiteli

- Učitel se adaptuje na vzdělávací potřeby dětí zjišťované prostřednictvím hodnocení jejich učení. Kontext výuky a učení se stává součástí toho, co a jak učitel učí.

O vedení školy

- Vedení má vizi rozvoje čtenářské a pisatelské gramotnosti ve škole, sdílí ji se svými učiteli a dokáže pro ni učitele nadchnout. Učí se společně se svými učiteli.

O škole

- Škola se trvale zaměřuje na to, aby se každý žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.

O profesní komunitě (komunita učení, komunita praxe)

- Profesní komunita podporuje učení každého jednotlivce i vytváření společného vědění. Je zdrojem bezpečí a inspirace pro každého, podporuje vznik nových lídrů.

O profesním učení učitelů

- Profesní učení učitele je určováno tím, co potřebují jeho děti. Učitel se učí ze své vlastní výuky tím, že sleduje a analyzuje dopad své výuky na učení každého žáka, a učí se tomu, co pomůže jeho dopad na učení každého dítěte zvýšit.

Naše přesvědčení o výuce a učení

Dobrý učitel důvěřuje svým žákům i sobě. I když je to náročné, věří tomu, že:

- Každý můj žák se může naučit učit se, zažívat úspěch a mít z učení radost.
- Je v mých silách a je to můj úkol rozvíjet každého z mých žáků.
- Moje škola může do určité míry vyvažovat žákovo nepříznivé domácí zázemí.

Naše východiska opřená o výsledky výzkumů

- Na žákovo učení a jeho úspěch má ze všech školních vlivů největší dopad kvalita učitelovy práce.[4] Na každém učiteli záleží.
- Nejlepších výsledků dosahují žáci učitelů, kteří soustavně vyhodnocují dopad svého působení na žákovo učení, kriticky zkoumají důkazy o učení a přizpůsobují další výuku svým zjištěním.[5]
- Učitelům ke zlepšování nejvíce pomáhá společná práce s druhými učiteli týkající se přípravy, realizace, reflexe i vyhodnocení výuky. Jde o různé formy kolegiální podpory.[6]
- Učitelé potřebují podporu odborníků při řešení konkrétních výukových problémů a výzev.[7]
- Lepších výsledků učení dosahují žáci v těch školách, kde se vedení staví za profesní učení učitelů a učí se společně s nimi.

Žák se učí lépe, když

- zná cíl učení, rozumí mu a přijme ho za svůj;
- zná kritéria úspěchu a rozumí jim;
- sám předem promyslí, jak bude vypadat dobré splnění úkolu;
- plánuje svou cestu k dosažení cíle a spolupracuje s druhými žáky;
- vyhodnocuje vlastní učení s oporou o důkazy a vzhledem k cíli učení.[8]

Tři otázky, na které má žák znát při učení odpověď

- Čemu se mám naučit?
- Proč se tomu mám naučit?
- Jak poznám, že jsem se tomu naučil?

---

[4] Timperley, H. (2008): Teacher professional learning and development. IEA, IBE. Geneva, Switzerland: UNESCO.

[5] Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London and New York: Routledge.

[6] Darling – Hammond, L., Richardson, N. (2009): Teacher Learning: What Matters. Educational Leadership (47 – 53), ASCD.
Korthagen, F. (2001): Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno: Paido.
Lewis, C., Perry, R., & Murata A. (2006). How should research contribute to instructional improvement: A case of lesson study. *Educational Researcher*, Vol. 35, No. 3, pp. 3-14.
Planche, B. (2009): Ten Powerful Condition for Teacher Learning. Quest Journal.
Improving Student Achievement in Literacy and Numeracy: Job-Embedded Professional Learning. The Literacy and Numeracy Secretariat´s, Coaching Institute for Literacy and Numeracy Leaders. Ontario.

[7] Timperley, H. (2008): Teacher professional learning and development. IEA, IBE. Geneva, Switzerland: UNESCO.

[8] Všechny body jsou parafrází na poznatky, které uvádí Dylan Wiliam v publikaci Embedded Formative Assessment. Wiliam, D. (2011): Embedded Formative Assessment. Bloomington: Solution Tree Press.

Čtenářská a kritická gramotnost

Čtenářská gramotnost se vymezuje různě, definice se mění, protože se proměňuje sama gramotnost. Pro účely naší příručky jsme vybrali tři vymezení z dílny čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu. Navazujeme na pojetí čtenářské gramotnosti programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Vymezení jsou pracovní, tedy nikoli neměnná ani závazná nebo jediná správná.

Stručné vymezení čtenářské gramotnosti

Čtenářsky gramotný je ten, kdo je celoživotně zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem.

První popisné vymezení čtenářské a kritické gramotnosti

Čtenářsky a kriticky gramotný je ten, kdo důvěřuje tomu, že čtení a psaní jsou smysluplné činnosti, které stojí za námahu; kdo ovládá základní dovednosti čtení (zná písmena a hlásky, dekóduje, čte plynule a rozumí tomu, co text sděluje na doslovné rovině); kdo vyvozuje z textů podložené závěry; kdo texty (i multimodální) umí vyhledávat a využívat k účelu, který si sám stanoví; kdo využívá toho, že četba beletrie přináší emoce, poučení a estetický prožitek; kdo přistupuje k textům jako k součásti sociálního světa a pátrá po tom, jakému mezilidskému účelu a komu text slouží; kdo texty kriticky posuzuje z hlediska obsahu, formy a autorského záměru; kdo na texty reaguje ústně i písemně a rozhoduje se o tom, jak s textem ve svém životě dále naloží.

Druhé popisné vymezení kritické a čtenářské gramotnosti

Kritická gramotnost pomáhá člověku vyznat se v tom, jak společnost funguje v době stále intenzivnější a různorodější komunikace. Kriticky gramotný člověk umí rozluštit zjevný i skrytý obsah sdělení, ale také umí odhalit, jak se prostřednictvím komunikace snaží různí mluvčí (pisatelé) prosazovat své zájmy a ovlivňovat jednotlivce a společnost. Kriticky gramotný člověk se rozhoduje o tom, jak bude v reakci na text jednat, aby přispěl k posilování světa, který bude pro všechny a bude udržitelný.

Čtenářskou gramotnost chápeme jako základ gramotnosti kritické. Při četbě a společném promýšlení rozmanitých textů se děti mohou nejlépe učit tomu, že texty mají nejen doslovný význam, ale že se v textech dá a má číst mezi řádky, a nadto že texty dávají moc ovlivnit čtenáře podle – často maskovaného - autorova přání. V samém základu čtenářské gramotnosti musí být pevná důvěra v to, že čtení je smysluplná a často obohacující činnost, která stojí za námahu.

Čtení je úzce propojeno se **psaním**. Člověk jako druh začal dříve psát, teprve co napsal, mohl číst. Rozvoj čtení dítěte je spojen s rozvojem psaní, navzájem se podporují.

Vliv čtenářství a čtenářské gramotnosti na život

Čtení přináší prožitek, požitek a pocity štěstí

Čtení uspokojuje mnohé lidské potřeby. Vtažení do četby, ponor a plynutí ve světě a čase příběhu přináší čtenáři pocit štěstí. Informační texty zase naplňují potřebu dozvídat se, co nás zajímá.

Čtenářská gramotnost obohacuje a posiluje mezilidské vztahy.

Čtenáři beletrie mají rozvinutější schopnost vnímat prožitky druhých a vciťovat se do jejich situace V sociálně a kulturně nehomogenní společnosti je beletrie jednou z cest vzájemného poznávání.

Čtenářská gramotnost je předpokladem úspěšné komunikace.

Velká část komunikace se odehrává prostřednictvím komunikačních technologií, které využívají psaní a čtení, kombinované s obrazy a zvuky (sms /mms, sociální sítě, chaty, blogy, maily ….). Lépe číst a psát znamená úspěšněji se domlouvat.

Čtenářská gramotnost je předpokladem učení.

Čtenářsky gramotní žáci jsou ve studiu úspěšnější než ti, kteří nečtou. Lépe číst znamená lépe se učit.

Čtenářská gramotnost je předpokladem úspěchu v pracovním životě.

Profesí, které se obejdou bez každodenního uplatňování náročných čtenářských dovedností, ubývá. Lépe číst a psát znamená mít větší šance na uspokojující pracovní uplatnění.

Čtenářská gramotnost otevírá cestu k předkům.

Člověk je jediný živočich, který díky písmu kumuluje poznání a navazuje na své předky. Velký díl kulturní identity společnosti je uchován v písemnostech. Lépe číst znamená lépe rozumět sám sobě jako členu společenství a lépe přenášet kulturní štafetu k dalším generacím.

Čtenářská gramotnost a kritická gramotnost jsou předpokladem udržování demokracie.

Pomáhají lidem pečovat o společné hodnoty, odolávat ideologickým, politickým i ekonomickým manipulacím, rozumět mocenským záměrům, které využívají komunikace jako svého nástroje. Lépe číst a psát znamená možnost snáze ovlivňovat život obce

Čemu by se měl naučit každý žák ve čtení

Vzdělávací cíle pro čtení, čtenářství a čtenářskou gramotnost lze vyčíst z popisných definic ČG. Podrobně je rozpracovává a vývojově popisuje čtenářské kontinuum.

Stručné body pro základní orientaci

- Čtenář má ke čtení pozitivní vztah, vyhledává čtení a vytrvá u něj, důvěřuje čtení, nezalekne se obtíží při kontaktu s náročným textem nebo úkolem spojeným se čtením. Rád o četbě diskutuje, sděluje své dojmy a postřehy, a dobírá se tak lepšího porozumění.

- Čtenář přečte slova a věty, čte plynule, rozumí, co mu text sděluje doslova.

- Čtenář sleduje během četby, zda textu rozumí; v případě potíží s porozuměním volí postupy (čtenářské strategie), které mu mohou pomoct.

- Čtenář vyhledává texty za účelem, kterému sám rozumí; dokáže posoudit, zda text účel čtení naplňuje. Využívá texty v různých životních situacích.

- Čtenář si klade nad textem otázky a hledá na ně odpovědi; vyvozuje závěry z částí textu i z celku a podkládá je doklady z textu; porovnává text se svými zkušenostmi životními i čtenářskými; pátrá po tom, proč autor text napsal, koho chtěl oslovit a čeho u něj dosáhnout.

- Čtenář si všímá toho, jak je text udělán – sleduje, jaké prostředky a jakým způsobem autor používá, aby dosáhl účinku u čtenáře.

- Čtenář hodnotí texty z různých hledisek.

Proč je výhodné číst v každém předmětu

Práce s textem umožňuje individualizaci v každém předmětu.

Při tichém čtení textu je zapojeno každé dítě; dítě čte svým tempem, může se podle potřeby v textu vracet, zpomalovat a zrychlovat; lze předložit dětem různě náročné texty k témuž tématu; význam a smysl textu se buduje aktivitou čtenáře, a proto metody využívající čtení vedou k aktivnímu učení dětí.

Čtení rozvíjí myšlení a řešení problému v každém předmětu.

Při budování významu textu musejí žáci uplatňovat mentální operace, které jsou přenositelné do jakékoli situace, která vyžaduje analýzu, porovnávání, generalizaci, syntézu, hodnocení s argumentací.

Čtení odpovídá soudobým poznatkům o tom, že se učíme vlastním konstruováním poznání.

Čtení je aktivní budování významu a smyslu textu – je to konstruktivistický proces. Budování / konstruování významu toho, co poznáváme, je obecně podstatou učení. Při čtení si děti mohou osvojovat poznávací postupy přenosné i do jiných oblastí poznávání.

Spojení čtení a psaní s „hands-on" postupy přináší nejlepší výsledky učení.

Výzkumy ukazují, že nejlepších výsledků v učení žáci dosahují, když se propojuje bádání, manipulace a prožitkové činnosti se čtením. Proto by se mělo číst i v přírodovědných oborech, při osobnostně rozvojových aktivitách, v hodinách historie.

Práce s texty umožňuje vnášet do školy konkurující pohledy (názory) v každém předmětu.

Učitel každého předmětu může využívat víceré texty přinášející na tutéž problematiku odlišné pohledy a učit tak žáky, jak se vyrovnávat s nejednoznačností světa.

Čtenářská škola

- Vedení školy rozumí významu čtenářské gramotnosti pro učení i život každého dítěte. Usiluje o to, aby se každý žák školy stal zaujatým, přemýšlivým a nezávislým čtenářem.

- Ve škole se využívají všechny příležitosti k rozvoji čtení; čtení se neomezuje na tradičně „čtenářské“ předměty. Čte se i v předmětech naukových.

- Vedení zve učitele k vytváření a obnovování společné vize školy jako školy čtenářské. Cyklicky vede sbor k hledání odpovědi na otázku *Kam míříme?*

- Vedení cyklicky organizuje ve škole činnosti, které vedou ke zjištění aktuálního stavu a tedy k odpovědi na otázku *Kde jsme?* jako jednotlivci i jako škola vzhledem k naší vizi a o co opíráme hodnocení současného stavu.

- Vedení podporuje sbor jako celek i jednotlivé učitele k určení další cesty a tedy k odpovědím na otázku *Kudy dál?*

- Vedení vytváří podmínky pro učitele i pro žáky: zajišťuje sociální, organizační i materiální podmínky potřebné pro kulturu bezpečného učení a rozvíjení ČG. Podporuje zejména spolupráci uvnitř školy, mezi školami a s odborníky.

Strategie rozvoje čtenářské gramotnosti

Škola (sbor pod vedením svého vedení) si na otázky Kam míříme? Kde jsme? Kudy dál? odpovídá písemně a vytváří si tak jednoduchou strategii rozvoje ČG. Cyklicky vyhodnocuje svůj posun vzhledem k cílům strategie a sestavuje strategii inovovanou.

Vedení školy jako tahoun čtenářských inovací

Změna je trvalou součástí našich pracovních životů. Ne každá změna ale přináší zlepšení. Někteří autoři nazývají změnu k lepšímu inovací. Inovace ve vyučování je taková změna, která vede ke zlepšení učení žáků a tím pádem ke spokojenosti učitelů.

Inovace - změna vedoucí ke zlepšení – vyžaduje vůdčí osoby (tahouny, lídry). Změna přicházející jen shora (ve škole to znamená jen od vedení školy) naráží na nedostatek nadšení a přesvědčení učitelů. Změna zdola (od učitelů) zase bez podpory vedení není udržitelná.

Vedení vytváří podmínky pro změnu tak, aby ti, kteří změnu chtějí, ji mohli uskutečňovat, a aby těch, kteří chtějí, bylo co nejvíce. Všichni, kteří se do procesu změny zapojí nebo jsou jím ovlivněni, musejí do nějaké míry vzít změnu za svou, přijmout ji, aby byla naděje na to, že ke zlepšení skutečně dojde.

Smysluplnost

Obvykle to znamená, že lidé musí dohlédnout smysl změny. *Co dobrého mi změna přinese? Budu mít lepší pocit z toho, že moje výuka žáky více zaujme, a že zaujme víc žáků? Budu mít radost z toho, že moji žáci budou mít lepší výsledky učení? Vyřeší změna nějaký můj profesní problém?* O smyslu změny je potřeba s učiteli diskutovat, nechat je pokládat i nepříjemné otázky a snažit se na ně hledat společné odpovědi. Sbor si například může sepsat, co mu změna přinese a co mu vezme, a zvažovat, zda přínosy vyváží cenu.

Možnost volby

Mnoho lidí motivuje, mohou-li ovlivňovat věci, které se jich týkají. Lídr změny by měl promyslet, co je potřeba domluvit centrálně, a kde všude je naopak prostor pro vlastní rozhodnutí lidí. Typický postup může být takový, že se celý sbor dohodne na cíli, kterého chtějí jako škola dosáhnout. Ale cesty k cíli už si volí jednotlivci nebo skupinky učitelů po svém, autonomně. Ve čtenářství se například škola rozhodne, že učitelé předmětů na druhém stupni zvýší během jednoho školního roku podíl čtení při učení. Jak to ale kdo pojme, to je na učitelích. A protože rozhodování o cestě může být pro učitele hodně obtížné, vyplácí se, když dostanou na výběr z několika možností, jak začít, a vedle toho i možnost nevybrat si z nabídky nic a postupovat podle svého.

Jistota v nejisté situaci

Učitelé ve změně se pohybují na nejisté půdě. Učení je krok do neznáma, a tedy do rizika. Zprvu se jim nemusí tak dobře dařit, jak by chtěli. To ohrozí jejich sebeúctu a sebedůvěru. Lídr změny na to má pamatovat a má předcházet pocitům nejistoty a ohrožení. Jednak je třeba budovat ve škole takovou kulturu, kde se chyba při snaze o zlepšení nepovažuje za chybu, ale za příležitost k učení. A dále by měl lídr promyslet, jakou podporu jeho učitelé ve změně potřebují, a tu jim též zajistit.

Posilování odolnosti

Pro motivaci k učení potřebujeme každý vidět, že naše úsilí k něčemu vede – že děláme pokroky, které vidí i někdo jiný než my sami. Vyplácí se zaměřit se na „přistižení kolegy při úspěchu“ – a oceňovat i drobné pokroky. Pozor ale na to, aby se ocenění nestala formalitou, kterou už nikdo nebere vážně. Teprve když se učitelé přesvědčí, že je v jejich silách nové postupy zvládnout, je čas na to je zlepšovat.

Vyžádaná korekce

Jak už to bývá, nic neplatí stoprocentně. Někdy převažuje v učitelově úsilí nějaký nefunkční prvek, který má tak silný vliv, že se prostě snaha o změnu nedaří. Například: Paní učitelka vidí, že se děti nedokáží začíst v dílně čtení do knihy, a proto stále ubírá času na čtení a nahrazuje ho svými úkoly – a výsledkem je, že děti dílnu čtení začnou nesnášet. V takové situaci je třeba promyslet, jak paní učitelce pomoct, aby to ale byla pomoc vítaná. Nejlepší je zavést ve škole příležitosti ke vzájemnému učení učitelů, během kterých může ke korekci dojít zcela přirozeně. Nelze na to spoléhat. Je dobré mít ve škole mentora, který umí citlivě provést kolegy úskalími při zavádění nové praxe a který poskytuje kolegům vyžádanou podporu.

Vedení se učí společně s učiteli

Výzkumy ukazují, že lepší výsledky mají děti ve školách, kde se vedení školy účastní učení se svými učiteli a plně se staví za vzdělávání, jímž učitelé procházejí.

Badatelský cyklus profesního učení (viz. zde str. 19 - 20)

Stejně jako se učitelé učí, jak nejlépe naplňovat vzdělávací potřeby svých žáků, učí se lídři, jak naplňovat vzdělávací potřeby svých učitelů.

Udržitelnost dosažené změny

Pedagogické vedení školy má být o krok před svými kolegy v úvahách o tom, kudy se bude škola ubírat, aby se zlepšovalo učení dětí. Důležité je, aby kroky, pro které se vedení rozhoduje, navazovaly na to, čeho už bylo ve škole dosaženo a kde se otevřely nové příležitosti k učení. Návaznost a soudržnost je pro učení sboru důležitá.

„Úkolem lídra je stavět před učitele výzvy a současně je podporovat při jejich zvládání.“ H. Timperleyová

Učitel čtení

Kdo je učitelem čtení?

Učitelem čtení může být každý z učitelů ve škole. Nejen učitel prvního stupně, nejen češtinář. Učitelé přírodovědných oborů, ale třeba i dějepisci nebo zeměpisci mohou mít zcela oprávněný dojem, že jejich talíř je už plný – že se jim nedostává času ani na základní požadavky, které na ně klade výuka jejich oboru. Věříme ale tomu, že práce s texty může přinést nejenom nové nároky, ale i nové příležitosti. Argumenty pro čtení v oborech najdete na předchozí straně.

Charakteristiky učitele čtení

- Čte, a děti to vědí a vidí.
- Věří tomu, že čtení (a psaní) jsou pro děti důležité.
- Sleduje knižní produkci, zejména tu, která je vhodná pro děti, které vyučuje.
- Sleduje další zdroje textů pro žáky – internet, časopisy. Umí vybírat texty tak, aby dobře posloužily účelu, k němuž je vybral.
- Zná dobře své žáky.
- Ví, „kam míří“; umí zjistit, „kde jsme“, a umí rozhodnout, „kudy dál“ (cíle učení – důkazy o učení – formativní hodnocení – reflexe dopadu).
- Umí přizpůsobovat využití různých vyučovacích postupů podle různorodých potřeb svých žáků a podle různých cílů učení.
- Zvládá řízení třídy.
- Vytváří ze třídy společenství čtenářů, v němž se každý cítí dobře a učí se v bezpečném klimatu.
- Učí se společně s kolegy z vlastní praxe; využívá podle potřeby další odborníky.
- Důvěřuje sobě, že dokáže vyučovat všechny své žáky; důvěřuje tomu, že se každý jeho žák může učit.

„Některé postupy vyučování dávají větší naději na úspěch než jiné. Ale žádná nedokáže úspěch zaručit. Pokud vůbec existuje nějaký obecný vyučovací princip, pak to, že výuka musí reagovat na specifické potřeby konkrétních žáků, kteří se výuky zúčastní.“
H. Timperleyová

Jak se učí učitelé

Badatelský cyklus profesního učení založeného na důkazech

„Využíváme hodnocení žákova výkonu pro profesní učení. Odhalujeme potřeby učitelů z toho, co se dozvídáme z dětských výkonů.“ (Helen Timperley)

Učení pro zlepšení vyučovací praxe vyžaduje rozvoj badatelského myšlení založeného na důkazech.

„Badatelské myšlení“ znamená, že neustále zkoumám, jaký je dopad mé výuky na učení žáků.

„Založené na důkazech“ znamená, že dopad výuky nesleduji na základě dojmů, ale dokladů získaných analýzou dětských výkonů. Hledám v nich doklady toho, kde dítě momentálně je a jaké povahy je mezera mezi cílem učení a tím, co dítě teď zná, čemu rozumí a co umí dělat.

Z toho, co se tak dozvím, poznávám (sám nebo s dopomocí), čemu se potřebuji jako učitel naučit, abych byl dětem užitečnější.

Klíčovou roli v badatelském myšlení o výuce a učení hraje hodnocení ve formativní funkci.

Pro každého, kdo se učí (ať je to žák, učitele, lídr …), závisí užitečnost formativního hodnocení na tom, jak je schopen odpovědět na tři klíčové otázky:

- **Kam mířím?** (česky též: Kam jdu?) Jaké vzdělávací cíle / záměry se svými žáky sleduji?
- **Kde jsem?** Jak si momentálně vedu vzhledem k cíli, tedy vzhledem k tomu, kam mířím? Jaké povahy jsou mezery v mém učení?
- **Kudy dál?** Jaký bude můj další krok na cestě k tomu, kam mířím? Jak zacelím mezeru mezi cílem a tím, kde momentálně jsem?

Předpoklady pro práci s klíčovými otázkami

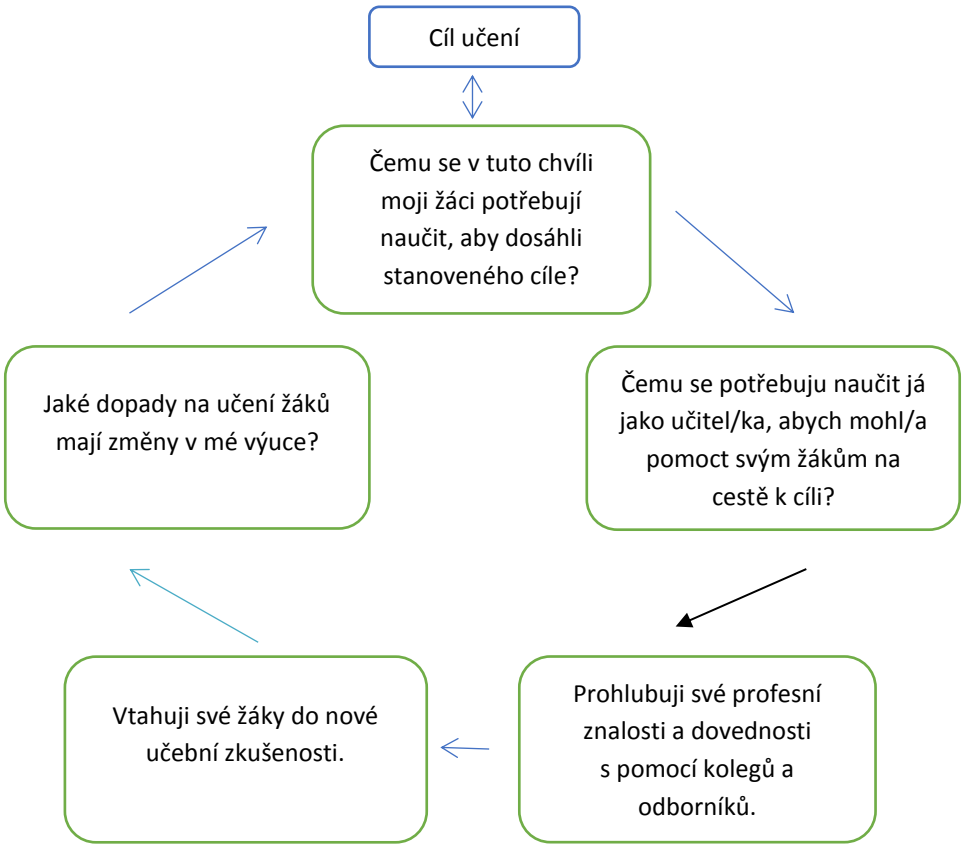
- Kam mířím: Předpokladem je znalost cílů učení. (čtenářské kontinuum)
- Kde jsem? Předpokladem je schopnost identifikovat ve výkonu ukazatele toho, nakolik bylo cílů dosaženo, a schopnost identifikovat vzdělávací potřeby. (moderace, spolupráce s expertem)
- Kudy dál: Předpokladem je, že umím na zjištěné potřeby reagovat odpovídající akcí, která dává naději na naplnění potřeb a přiblížení se k cílům.

Moderace – diskuse zaměřená na porozumění

Velkou výhodou je, když je možné dětské výkony zkoumat společně s druhými v diskusi, která se zaměřuje na to, aby odhalila konkrétní místa, která svědčí o dosažení cíle nebo o žákových vzdělávacích potřebách. Jde vlastně o interpretaci výkonu a jeho složek s oporou o důkazy a vzhledem k předem známým cílům. (S výsledky moderace, k nimž dospěli členové interního čtenářského týmu PŠÚ, se lze seznámit na on-line platformě čtenářského kontinua v podobě rozboru dětských výkonů.)

Moderaci mohu s úspěchem využít i při rozboru vlastní výuky.

Badatelský cyklus profesního učení učitelů založeného na důkazech o dopadu učitelovy výuky na učení žáka[9] .



(Upraveno podle H. Timperleyové Teacher Inquiry and Knowledge Building Cycle.)

Cyklus začíná určením znalostí a dovedností, které žáci potřebují, aby překlenuli mezeru mezi tím, co aktuálně vědí a dokážou dělat, a tím, co potřebují vědět a umět dělat, aby naplnili požadavky vzdělávacího programu, standardy a další výstupy, kterých si cení komunita, v níž žáci žijí a učí se. Klíčové otázky pro první fázi znějí:

- Co naši žáci už umějí?
- Jaké zdroje důkazů pro zjištění toho, co umějí, jsme použili?
- Co se potřebují naučit?
- Jak budeme stavět na tom, co umějí?

Pozn.: Umějí = co žáci znají, čemu rozumějí, co umějí dělat.

[9] *Zdroj: Timperley, H. (2011). Using student assessment for professional learning: focusing on student´s outcomes to identify teacher´s needs. Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne, Victoria. ISBN 978-0-7594-0655-1*

Ukázka zahraniční literatury 1
Helen Timperley: Using student assessment for professional learning

„Kam mířím? Kde jsem? Kudy dál?“

(str. 5) Na základě syntézy vědeckých poznatků popsala H. Timperleyová se svými kolegy *tzv. badatelský cyklus profesního učení a systematického vytváření učitelova vědění*[10]. Učitel díky němu získává profesní vědění takovým způsobem, který přímo vede k efektivnější učitelské praxi (tedy k pozitivním dopadům na učení každého dítěte). Celý cyklus je postaven na informacích získaných hodnocením a zahrnuje jak hodnocení učení žáků, tak hodnocení účinnosti učitelovy vlastní práce.

Pro každého, kdo se učí, ať jde o učitele či žáka, závisí efektivita formativního hodnocení na tom, zda si umí odpovědět na tři otázky: **„Kam mířím?“, „Kde jsem?“ a „Kudy dál?“.**

První otázka (**„Kam mířím?“** nebo **„Kam jdu?)** se vztahuje k tomu, kam se při učení ubíráme. Pomáhá nám porozumět cílům a důvodům našeho učení, určuje směr našeho snažení. Vzhledem k odpovědnosti učitelů za učení žáků mají učitelé umět odpovídat na tuto otázku jak z hlediska cílů učení žáků (vzdělávací cíle, kurikulum), tak za sebe a za efektivitu své výuky.

Pátrání po tom, **„Kde jsem?“**, a shromažďování odpovídajících informací, dovoluje tomu, kdo se učí, posoudit, jakého druhu jsou „mezery“ mezi vzdělávacími cíli a jeho aktuální úrovní porozumění a výkonu vzhledem k těmto cílům. Dále může posoudit, jak účinné je jeh úsilí v přibližování se vytyčeným cílům. Stejně jako u první otázky učitel musí přemýšlet jak o učení žáků, tak sám o sobě . U žáků učitel posuzuje, jakými znalostmi a dovednostmi jsou aktuálně vybaveni vzhledem k tomu, čemu se mají naučit, aby dosáhli stanovených cílů. Při zkoumání své výuky pak učitel hodnotí, jak efektivní jsou jeho současné vyučovací postupy vzhledem k potřebám všech jeho žáků.

Přemýšlení nad otázkou **„Kudy dál?“** umožňuje tomu, kdo se učí, rozpoznávat, kam a jakým způsobem zaměřovat další pozornost a úsilí, aby dosáhl vytyčených cílů. Žáci mají vědět, co konkrétně mohou učinit, aby pokročili dále. Učitelé zas potřebují vědět, na co se mají zaměřit při svém profesním učení, aby pak dokázali lépe pomáhat žákům zvládat výzvy, které pro ně mohou cíle učení představovat. Učitelovy znalosti o žácích a o tom, jak je vyučovat, se tak systematicky rozvíjejí díky procesu hledání odpovědí na tři výše uvedené otázky jak za žáky, tak za sebe jako jejich učitele.

[10] Anglické *knowledge* lze přeložit jako *znalosti*. V tomto textu má ale autorka H. Timperleyová na mysli více než znalosti, proto překládáme jako *vědění* nebo *profesní vědění*.
V originále zní název cyklu takto: ***Teacher inquiry and knowledge-building cycle***. Timperley hovoří o „cycles of inquiry and knowledge-building for professional learning“ – cyklech, v nichž učitel zkoumá svou vlastní výuku hodnocením jejího dopadu na učení dětí, a tím se učí, neboli vytváří si profesní vědění = praktické znalosti a vědomosti. **(ZDROJ UVEDEN NA PŘEDCHOZÍ STRANĚ.)**

Ukázka zahraniční literatury 2
McKinsey & Company Jak se světově nejlepší vzdělávací systémy dostávají na špici

Učitelé ve většině škol pracují osamoceně. Ve špičkových systémech ale učitelé ve školách spolupracují, připravují společně své hodiny, pozorují navzájem svoji výuku a pomáhají si zlepšovat práci. V rámci těchto systémů vzniká ve školách kultura, která se vyznačuje tím, že společné plánování, reflexe a výuka a také koučování kolegy jsou normou a nedílnou součástí školního života. Díky tomu se učitelé neustále rozvíjejí. (str. 28)

Nejlepší vzdělávací systémy berou vážně, že **jedinou cestou jak zlepšit vzdělávací výsledky je zlepšit výuku:** učení nastává tehdy, když mezi žáky a učiteli probíhá interakce, a proto **zlepšit učení znamená zlepšit kvalitu interakce mezi žákem a učitelem**. V úspěšných vzdělávacích systémech lidé rozumějí tomu, která opatření jsou účinná při dosahování lepší interakce mezi učitelem a žákem – (1) koučování učitelů při zvládání praktických úkolů, (2) přesun dalšího vzdělávání učitelů přímo do třídy, (3) posilování školních lídrů, (4) vzájemné učení učitelů – a našli cesty jak tato účinná opatření rozšířit do celého vzdělávacího systému. (str. 34)

Získat pro učitelství ty pravé lidi a pomoct jim, aby se stali efektivními učiteli, to dává úspěšným vzdělávacím systémům kapacitu potřebnou pro to, aby dobrá výuka vedla k dobrým vzdělávacím výsledkům.

Nejlepší vzdělávací systémy jdou dále a zavádějí procesy, jejichž smyslem je zajistit, aby z dobré výuky mělo užitek jedno každé dítě. Takové systémy formulují vysoká očekávání, jichž má dosáhnout každé dítě. Monitorují výkony vzhledem k těmto očekáváním, a zasahují, když očekávání nejsou naplňována. Vysoce výkonné vzdělávací systémy vytvářejí účinná opatření na úrovni školy, zjišťují, které školy nedosahují uspokojivých výsledků, a pak zasahují, aby se výkon školy a dětí zlepšil. Ty nejlepší systémy zasahují na úrovni jednotlivých žáků, zavádějí uvnitř školy procesy a struktury, díky kterým je možné včas podchytit, když některý žák začne zaostávat, a zasáhnout tak, aby se výkon takového dítěte mohl zlepšit. (str. 49)

Zdroj: McKinsey and Company. ***How the world's best-performing school systems come out on top. 2007.*** http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/

Okruhy interakcí se žákem, v nichž se může učitel zlepšovat

- Budování vztahů ve třídě – sociální prostředí podporující učení (kultura)
- Řízení třídy (management) – organizace práce usnadňující učení
- Vlastní výuka – cíle, obsah i postupy

Ukázka zahraniční literatury 3
Douglas Fisher, Nancy Frey, John Hattie: Visible learning for literacy

Učební záměry a kritéria úspěchu (str. 26 – 29)

Záměr učení[11] a očekávaná úroveň učení při výuce gramotnosti by měly být žákům výslovně sděleny. […]

Dát žákům jasně najevo, co se od nich očekává, a ukázat, jakými způsoby mohou doložit, čemu se naučili, je mocným nástrojem učení. Velikost účinku (effect size)[12] je 0.75. Každá lekce … musí mít jasně stanovený učební záměr a kritéria úspěchu. Věříme, že žák by měl být schopen u každé lekce (vyučovací hodiny) odpověď na tyto otázky (a také si je položit):

1. Co se dnes učím?
2. Proč se to učím?
3. Jak poznám, že jsem se to naučil?

První otázka předpokládá hluboké porozumění učebnímu záměru. Druhá otázka vyžaduje, aby to, co žáky učíme, mělo pro ně závažnost, a třetí otázka je zaměřena na kritéria úspěchu. Opomenutí kterékoliv z těchto otázek vede k oslabení učení žáků. […] Když mají učitelé právo hodnotit žáky na základě jejich výkonů, je jedině správné, aby žáci věděli, co se od nich očekává, že budou umět, proč se to učí, a jak se pozná, že uspěli. Známky, které učitelé píší na vysvědčení, se stávají trvalou součástí žákových záznamů. Mají sílu změnit očekávání, která mají rodiče, určují, kterou školu může žák navštěvovat, a otevírají dveře na vysokou školu. A funguje to. Jasně definovat cíle učení má velikost účinku (effect size) 0.50, je to správná věc, která má smysl.

Neříkáme, že je jednoduché určit učební záměr a kritéria úspěchu. Smith (2007) poznamenává: „Formulovat učební záměr a kritéria úspěchu není snadné… protože nás to nutí opravdu, opravdu těžce přemýšlet o tom, co chceme své žáky naučit, spíše než jen přijímat pokyny od někoho jiného."

Říkáme, že to stojí za námahu.

[11] J. Hattie podobně jako D. Wiliam a H. Timperley používá termín „záměr učení" tam, kde bychom použili „cíle učení". Učební záměr je to, s čím učitel a žák vstupují do učební situace. Na konci z ní vystupují s dosaženými „výsledky učení" (learning outcomes; learning results). Záměr učení a výsledek učení se obvykle nekryjí. Díky hodnocení lze získat informaci o rozdílu mezi učebním záměrem a učebním výsledkem a využít ji formativně – tedy jako informaci o tom, co dál dělat, aby se učební záměr (cíl učení) lépe naplnil.

[12] J. Hattie provedl metaanalýzu stovek výzkumných studií a na jejím základě určil tzv. velikosti účinku různých vzdělávacích postupů a opatření – tedy jejich dopad na učení žáků. Hranice mezi nedostatečně a dostatečně velikým účinkem je podle něj 0.40. Velikost účinku 0,75 je velmi vysoká.

Učební záměr je více než standard. […] Standardy jsou rozděleny na příliš mnoho kousků, na mnoho oblastí. Nejsou také srozumitelné pro žáky. Pokud mají být efektivní, musejí jim žáci rozumět a musejí je přijmout, zvnitřnit. Pouze napsat cíl hodiny na tabuli a přečíst jej „ředí“ sílu učebního záměru, který by měl sloužit jako záměr celé lekce a má pomoci organizovat učení žáků.

Učební záměr by měl minimálně dopomoci k jasné komunikaci o tom, k čemu má lekce vést. Navíc učitel může žákům připomenout učební záměr v každém přechodovém bodě lekce. Tímto způsobem učební záměr vede lekci a u žáků vzniká lepší pochopení toho, jak blízko jsou dosažení cílů.

Důležité je, že učební záměr by měl zcela jasně vést ke kritériím úspěchu – a pokud byste se museli zaměřit jen na jedno z toho, doporučujeme, abyste byli zcela jasní a konkrétní ve formulaci kritérií. Obojí pomáhá, ale určení toho, jaká kvalita práce je očekávána, je důležitější, než vysvětlovat žákům jednotlivé úkoly, které po nich budeme chtít splnit.

Příklad

	Neužitečně formulované záměry učení	**Užitečně formulované záměry učení**
K	Porovnej zkušenosti dvou postav z různých příběhů.	Dnes budeme číst dva příběhy o životě ve městě a na vesnici. Zaměříme se na porovnání života dvou postav a na rozdíly v jejich životech podle toho, kde žijí.
5	Při revizi eseje použijte technický jazyk.	Při revizi svých textů se naučíme, jaké výrazy volit, abychom používali stejný technický jazyk jako autoři, jejichž texty jsme studovali.
7	Určete hlavní myšlenku textu.	Každá skupina má jiný článek a naše dnešní učení bude zaměřeno na určení hlavní nebo řídící myšlenky, myšlenky, kterou je celý text propojen.
11	Porovnejte dva texty s různými tématy.	Porovnejte dva různé texty ze stejného období historie Spojených států, které se zabývají stejným tématem, a zjistěte, co se každý z autorů snaží říct o tomto tématu.

Zdroj: Fisher, D., Frey. N., Hattie, J. Visible Learning for Literacy, Grades K-12. Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning. Corwin, str. 26 – 29. 2016. ISBN: 9781506332352

Ukázka zahraniční literatury 4
Dylan Wiliam: Zavádění formativního hodnocení

Strategie 2: Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení.

(str. 61 – 62) Abychom byli dobrými učiteli, musíme zjišťovat, co naši žáci vědí. Žáci se totiž ne vždy naučí to, co je učíme. Z toho důvodu je pro kvalitní učení zásadní, abychom se přesvědčovali o tom, co naši žáci skutečně znají.

Zjistit to, co žáci vědí a umějí dělat, je obtížné ze dvou hlavních důvodů. Za prvé k tomu musíme získávat důkazy. Nemůžeme žákům nahlédnout do mozku a najít zde důvod, proč něčemu nerozumějí. Musíme pátrat po informacích. Dokonce i v takzvaných praktických předmětech jsou k odhalení problému nutné určité odborné znalosti. Pokud dítě, pravák, odhazuje míček tak, že má pravou nohu více než půl metru před levou nohou, může to vypadat neohrabaně, ale pokud nevíte, že pro praváky je nejlepší odhazovat míček opačně, tedy s levou nohou vepředu, nedokážete tomuto dítěti pomoci. Důkazy o učení žáků se učiteli nenaskýtají samy od sebe. Musí po nich pátrat a musí přesně vědět, co vlastně hledá.

Za druhé, žáci se se svým myšlením neradi svěřují - pro učitele je velká záhada, proč se žáci tolik zdráhají ukázat jim náčrty svých prací. Může nás to svádět k myšlence, že jde o problém žáka, ale jedná se o problém učitele. Učitel nemůže dělat svou práci, aniž by věděl, co jeho žáci již znají a dokážou. Vytvoříte-li prostředí, v němž s vámi vaši žáci nechtějí sdílet své myšlení, není to jejich problém, ale váš.

Podle nás je tím nejlepším způsobem, jak zjistit, co si žáci myslí, si s nimi jednoduše povídat. Zapojíme-li je do dialogu a oni si nejsou čímkoli jisti, mohou požádat o vysvětlení, a říkají-li naopak věci, které nejsou jasné nám, můžeme je vyzvat, aby své odpovědi rozvinuli. Dokonce i v malých skupinkách je dialog odborně vedený učitelem tím nejlepším způsobem, jak odhalit, co si žáci myslí.

S narůstající velikostí skupiny je však pro učitele mnohem těžší získat kvalitní důkazy o tom, co si jeho žáci myslí. Je zřejmé, že snažíte-li se získat určité povědomí o tom, co se odehrává ve třiceti různých myslích najednou, budete muset v oblasti kvality této informace učinit určitý kompromis. V ideálním světě by učitelé měli mít čas pracovat mnohem intenzivněji s menšími skupinkami a získávat cenné informace o schopnostech a formujících se myšlenkách svých žáků. Většina učitelů si však takový luxus dopřát nemůže, takže musí práce probíhat převážně ve větších skupinách. Pro to je třeba volit jiné postupy než rozhovor.

(Str. 69) Jednou ze strategií, jak získávat důkazy o učení ve větší skupině žáků, je **kladení otázek** v kombinaci s technikou **„hlaste se jen tehdy, když chcete položit otázku“**[13] a s technikou **„čekací čas / čas na přemýšlení“**[14].

Většina učitelů si málokdy připravuje otázky, které svým žákům při hodině položí. Otázky formulují až v průběhu hodiny, a jak se snaží význam otázky objasnit, stále ji něčím doplňují. Následkem toho se pak běžně stává, že [...] když se žák dostane k odpovědi, je možné, že první část otázky již zapomněl. Zamyslíte-li se při plánování své hodiny alespoň nad několika otázkami, budete moci zdokonalit jejích znění tak, aby byly skutečně jasné a soustředily se přesně na dané klíčové myšlenky. Jinými slovy, učitel by se měl ujistit, že daná otázka skutečně stojí za položení i zodpovězení.
[...]

Výpověď učitele o čekacím čase: *„Čekat delší čas po položení otázky pro mě bylo zpočátku hodně těžké. A to kvůli mé notorické potřebě neustále něco přidávat téměř hned poté, co jsem vyslovil otázku. Pauza po položení otázky byla až neúnosná. Ta zdánlivě mrtvá chvíle mi přišla nepřirozená, ale zvládl jsem to. Když pak žáci dostali více času na přemýšlení, jako by si uvědomili, že se od nich očekává mnohem hlubší odpověď. Nyní, po několika měsících od chvíle, kdy jsem změnil svůj styl pokládání otázek, jsem si všiml, že většina žáků odpovídá na otázku a zároveň svou odpověď i vysvětluje, aniž by k tomu byli jakkoli vybízeni.“*

Zdroj: Wiliam, D., Leahyová, S. ZAVÁDĚNÍ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ: Praktické techniky pro základní a střední školy. Edulab, Praha 2016. Str. 61-62; 69. ISBN 978-80-906082-5-2

[13] „Žádné hlášení“ nebo „Hlaste se jen tehdy, když se chcete zeptat.“ je populární strategie či technika, kterou D. Wiliam učitelům navrhuje. Chce tak předcházet tomu, aby učitelé byli v interakci se stále stejnými žáky, tedy s těmi, kteří se sami hlásí, zatímco ti, kteří se nehlásí, unikají soustavně učitelově pozornosti. D. Wiliam navrhuje používat losovací dřívka, s jejichž pomocí učitel určuje, kdo bude na položenou otázku odpovídat.

[14] Čekací čas (waiting time) je technika spočívající v tom, že učitel po položení otázky mlčí a dává tak prostor všem žákům, aby si mohli odpověď promyslet. Učitel zejména nepřeformulovává otázku, nevylepšuje ji, a ani jinak myšlení žáků neruší. Učí tomu všechny své žáky – mlčí a přemýšlejí všichni. Učitel může čas na přemýšlení doplnit výzvou k tomu, aby si děti svoje nápady zapsaly, anebo může nechat děti, aby o otázce hovořily ver dvou dřív, než začne diskuse na úrovni třídy. Čekací čas si také osvojují učitelé, kteří procházejí programem RWCT.

Možné formy mentorské podpory (neúplný přehled…)

- ***Oťukávací hovor s učitelem*** – při něm mentor hodně naslouchá nebo klade doplňující, ale neohrožující otázky

- ***Hovor o problému spojeném s výukou*** (př. „dělala jsme poctivě dílny čtení každé tři týdny, nejprve byly děti nadšené, ale teď už tak nadšené nejsou a já už nevím, jaké úkoly jim dát, aby zas byly nadšené“) – záleží na tom, v jaké fázi spolupráce hovor nastává a co si od něj učitel slibuje. Nejprve se to mentor pokusí zjistit a podle toho pak reaguje.

- ***Hovor nad konkrétním materiálem*** – plánem lekce, textem, dětským výkonem apod. Mentor se snaží zjistit, o co učiteli jde, proč se na mentora obrací (co je jeho zakázkou). Postupně se učitelé naučí zakázku formulovat sami.

- ***Návštěva ve výuce*** – pozorování hodiny. Při prvních pozváních mentora do výuky nemívá učitel jasno, co od mentora očekává. Mentor musí zvážit, v jakém stavu je jeho spolupráce s daným učitelem a kam až může zajít v pátrání po učitelově zakázce. Zpětná vazba k hodině by se ideálně měla řídit právě zakázkou učitele.

- ***Mentor jako moderátor reflexe*** – pokud učitel otevře hodinu několika kolegům, měla by vždy následovat reflexe. Mentor může reflexi velmi pomoct, pokud se chopí role moderátora.

- ***Společné plánování*** – mentor může s učitelem společně plánovat výuku. Mentor může při tom dobře modelovat, jak přemýšlí, když výuku plánuje. Odpovědnost za plán zůstává u učitele.

- ***Mentor vyučuje společně s učitelem*** – po společném plánování může být mentorova přítomnost ve třídě zdrojem většího pocitu bezpečí pro učitele a můstkem k tomu, aby nové postupy příště vedl samostatně. Někdy může být společná výuka součástí profesního bádání: pokud si ani mentor, ani učitel nejsou jisti, jak zvolené postupy budou fungovat, může být párová výuka bezpečnější cestou, jak případnými úskalími proplout.

- ***Mentor vyučuje v učitelově třídě*** – učitel chce zavést do své výuky nějaké postupy, které nikdy nedělal. Mentor může posloužit jako model toho, jak danou věc ve výuce odvést. Mentor si musí vždy dobře rozmyslet, zda nebude na překážku, že nezná děti a že celá situace může být neběžná. Naopak pokud si je mentor jistý, že mu nehrozí nadměrné riziko, může takovou hodinu otevřít i pro další kolegy.

- ***Mentor vede nebo moderuje schůzky jádrového týmu*** – mentor zprvu vede schůzky školního čtenářského týmu, postupně předává vedení kolegům ze školy a pouze jim pomáhá.

- ***Mentor moderuje / facilituje setkání sboru*** – mentor může po dohodě s vedením facilitovat setkání sboru zaměřené na problematiku spojenou se čtenářstvím ve škole, na popis současného stavu školy v rozvíjení ČG, na strategii rozvoje ČG apod.

- ***Kolegiální podpora*** – mentor vede spolupracující učitele k tomu, aby zkoušeli různé varianty kolegiální podpory / párové výuky / tandemové výuky, jejímž základem je společné plánování – společná výuka – společná reflexe. Viz Scénář 3S.

- ***Práce s cizími videonahrávkami*** – mentor může rozebírat společně s kolegy cizí videoukázky. Společně mohou sledovat detaily učitelského řemesla; mohou se podívat na to, jak učitel na nahrávce využívá některé postupy, které by kolegové chtěli také zavést; mohou se s pomocí nahrávek učit „vidět“ a „pojmenovávat“. Rozbor cizí videonahrávky může probíhat ve skupince. Přesto, že nahraný kolega není přítomen a možná ho ani nikdo neznáme, doporučujeme se nad nahrávkou bavit tak, jako by přítomen byl. Ctěme jeho odvahu nechat se nahrát a dát nahrávku k dispozici pro dobro učení neznámých kolegů - učitelů.

- ***Práce s videonahrávkami vlastní kolegovy hodiny*** – mentor může pořizovat kolegům nahrávku z hodiny, ke které se pak mohou vracet nejlépe podle učitelovy zakázky. Nahrávku si může prohlédnout napřed učitel sám a také se může sám rozhodnout, jak chce dále s nahrávkou naložit. Mentor při společném sledování a rozboru nahrávky respektuje učitelovu zakázku.

Co mentor nedělá

Nebrání učiteli v učení

K učení patří chyby a slepé uličky. Mentor často slepou uličku rozpozná dřív než učitel. Musí se v každém takovém případě rozhodnout, jak bude postupovat. Když bude učitele předem varovat, zabrání mu v tom, aby se mohl poučit z vlastní zkušenosti. Když ho varovat nebude, může mít mentor špatný pocit, že nechal učitele na holičkách. Obecně dáváme přednost tomu, aby mentor nebránil učiteli do (domnělé) slepé uličky vstoupit. Jednak se tak může učitel lépe učit (podmínkou je následná reflexe), jednak se mentor může mýlit a to, co jemu nefungovalo, může jinému učiteli zafungovat dobře.

Nepřebírá odpovědnost za učitele

Učitelé často očekávají od mentora rady. Mentor může radu na vyžádání poskytnout, ale je na rozhodnutí a odpovědnosti učitele, zda a jak ji využije. Za úspěchy i neúspěchy ve výuce je nadále odpovědný učitel.

Mentor nenabízí nežádané rady

Mentor nenabízí tzv. nevyžádané rady. Pokud ho napadá něco, o čem je přesvědčen, že v dané situaci může učiteli výrazně pomoct, je užitečné, když se učitele nejprve zeptá, zda o jeho doporučení stojí.

Nedělá za učitele jeho úkoly

Mentor může pomoct s hledáním textů, příprav apod. Může modelově odučit v učitelově třídě. Ale vždy musí být jasné, jak se z této mentorovy činnosti poučí učitel a jak vzápětí toto poučení využije ve své praxi.

Nesděluje třetím osobám informace o učiteli

Vedení školy často očekává, že mentor bude zdrojem informací o tom, jak se učiteli daří. Mentor ve jménu bezpečného učení učitele nesděluje vedení vůbec žádné informace, ani ty radostné. Mentor nesděluje informace ani žádným dalším osobám. Výjimku tvoří rozhovory mentora se supervizorem, kde je ale mlčenlivostí dále zavázán supervizor.

Vzájemné učení / kolegiální podpora / peer podpora / sdílení

Účinnou cestou učení učitelů jsou rozmanité formy vzájemného učení a společného bádání a zkoumání účinnosti výuky.

- Sdílení zkušeností v malých nebo větších skupinách v rámci školy i napříč školami
- Otevřené hodiny s rozborem
- Párová (tandemová) výuka
- Rozbor (částí) videonahrávek z výuky
- Kolegiální podpora ve formátu 3S (zde str. 24 – 30)
- Akční výzkum (ověřování účinnosti nějakého postupu v kontextu konkrétní třídy s konkrétním vyučujícím)
- Lesson Study – jedna z forem akčního výzkumu (skupinové ověřování účinnosti společně naplánované hodiny)
- Komunity vzájemného učení (Teaching Learning Communities) (KG č. 5)
- Společný vývoj nových řešení
- Moderace (kolegiální diskuse za účelem sblížení porozumění dětským výkonům) (KG č.5)
- Peer Review (kolegiální hodnocení) (zdroj: Cesta ke kvalitě)
- Mentorská kolegiální podpora

„Nejúčinnějším způsobem, jehož prostřednictvím může školní lídr zlepšit vzdělávací výsledky žáků, je účast ve společném zkoumání dopadů výuky a v kooperativním vývoji nových řešení.“

Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis. Aukland: New Zealand Ministry od Education. 2009

„3 S“ jako jedna z forem kolegiální podpory

Co jsou „3 S“:

Společné plánování

Společná výuka

Společná reflexe

Naše pojetí kolegiální podpory

Jde o partnerskou (peer) společnou práci dvou a více učitelů při plánování, realizaci a reflexi výuky.

Smysl kolegiální podpory – „Víc hlav ví víc.“

Kolegové zkoušejí nové cesty, které budou mít co největší dopad na učení každého žáka. Společně tvoří, společně řeší problémy, společně se učí.

Hlediskem úspěchu je, zda společně naplánovaná výuka pomohla žákovu učení a radosti z učení.

Zásady společné práce

Při společné práci formou „3 S“ jsou si kolegové rovnými partnery, kteří hledají řešení, jež nejsou předem známa žádnému z nich.

Každý člen se snaží přispět co nejvíce, oba mají zodpovědnost za proces i za výsledek.

Pokud se něco nepovede podle očekávání, nejde o chybu. Jde o zkušenost, kterou lze reflexí zúročit. Chybou je nereflektovat nebo reflektovat povrchně či formálně.

Podmínky pro „3 S“ v praxi

Čas a pravidelnost: „radši méně, ale pravidelně a častěji“

Potvrdilo se, že čas je největším problémem. Čas na společné plánování a čas na společnou reflexi. Pomáhá, když si kolegové rezervují v týdenním rozvrhu napevno pravidelný čas pro spolupráci a ani v tlaku jiných povinností ho neruší.

Ještě náročnější je zorganizovat společnou výuku – tzv. párovou výuku - či vzájemné návštěvy v hodinách. Zkušenost říká, že vedení školy obvykle vyjde vstříc a podmínky učitelům vytvoří. Je dobré přijít s konkrétními návrhy jak to zařídit.

Lídr: „tahoun, hybatel, zneklidňovač, opora“

Lídr čili tahoun dvojice, skupinky nemusí být formálně jmenován, lídr musí fungovat. Skupina, kde nikdo není ochoten převzít odpovědnost za zneklidňování a prověřování příležitostí, uhyne.
V sehrané skupince se role neformálního lídra může mezi členy přesouvat.

„Úspěšní lídři jsou ti, kteří se nebojí převzít odpovědnost za přežití své organizace a svého týmu v podmínkách chaosu a stálé změny, jdou do rizikových situací a vytěží z nich příležitosti pro budoucnost.“[15]

Kritický přítel: „vnější oko, zrcadlo“

Při všech formách kolegiální podpory je dobré mít čas od času nablízku dalšího člověka, který není členem spolupracující dvojice (skupinky). Hovoří se o pozorovateli, informovaném externistovi (knowledgable other), o kritickém příteli apod. Vybírají si ho členové spolupracující skupinky - musí to být někdo, komu důvěřují. Třeba další kolega ze školy či kamarád z jiné školy, zástupkyně, lektor …. Jeho úkolem je poskytnout zpětnou vazbu podle toho, oč mu dvojice či skupinka učitelů řekne. Nikdy nepřebírá odpovědnost za řešení. Ta zůstává těm, kteří si ho pozvali. Oni jsou majiteli celého procesu i jeho výsledku (ownership). Mohou pohled a postřehy kritického přítele vzít v úvahu, mohou je plně přijmout, mohou je odmítnout.

Spolupráce s expertem

„Když někdo něco neví, tak ani neví, že to neví …“. To je důvod, proč potřebujeme také podporu od odborníka, od experta. Někdy si prostě nevíme rady a odborník nám může ukázat úplně nový pohled, který je současně opřený o výzkumy a zobecněné zkušenosti.

Kde se vzala 3S?

„3 S“ jsou variací na podobné formáty vzájemného učení, kterých využívají pedagogové např. v Japonsku a USA (Lesson Study[16]), v Kanadě (4 C´s), v Austrálii (moderace), v Evropě (videostudie využívané k učení učitelů) a za nimiž stojí výzkumy. Smyslem je vždy bezprostředně zlepšit učení každého žáka tím, že se profesní rozvoj učitelů odehrává přímo ve třídách (school based) nebo nad autentickými žákovskými výkony a využívá síly sociálního učení mezi kolegy.

[15] HK: Bohužel nevím, odkud mám tenhle citát.

[16] Lesson Study původně vyvinutá pro matematiku v Japonsku probíhá následovně: Sejde se skupina učitelů z jedné školy nebo z blízkých škol. Naplánují společně hodinu, jak nejlépe dokáží. Tentýž den – např. 3. vyučovací hodinu – ji jeden ze skupiny odučí, případně učí v páru. Ostatní pozorují, mohou mít předem domluvený úkol, zaznamenávají. Po hodině nejprve sdělí vyučující svoje postřehy z hodiny, pak se přidají pozorovatelé. V ideálním případě hodinu hned vylepší a ještě týž den odučí (v Japonsku se učí o odpoledne). V běžném případě si pouze udělají nový plán nebo si řeknou, co by se dalo udělat jinak. Vylepšenou hodinu pak odučí ve své třídě každý ze členů skupinky. Pozornost všech je při tom zaměřena na to, aby se každý žák v hodině doopravdy učil.

Rámcový průběh „3 S“

Průběh 3S

1. Domluví se dva či více učitelů, které spojuje profesní zájem a lidsky si vyhovují. Nemusejí to být učitelé téhož ročníku nebo téhož předmětu. Vytvoří si rámcový plán pro zamýšlenou dobu spolupráce (např. jedno pololetí), zejména si dohodnou rytmus spolupráce.

2. Společně plánují výuku (hodinu, blok ...). Cílem je, aby plán byl nejlepší, jakého jsou v tu chvíli schopni. Momentálně už ani jednoho nenapadá žádné další vylepšení. Nemávli rukou nad nějakou svou (třeba intuitivní) pochybností, ale prozkoumali ji.

3. Naplánovanou hodinu hned nebo co nejdříve odučí. Varianty:
    a. Učí párově. Mohou, ale nemusí si pořídit videonahrávku.
    b. Jeden vyučuje, zbývající pozoruje/í. Podle domluvy shromažďuje/í informace, s nimiž se budou vyučující a pozorovatel/é po výuce pracovat. Mohou, ale nemusí využít video.
    c. Učí každý sám ve své třídě. Sejdou se k reflexi. Mohou, ale nemusí využít video.

4. Reflektují důkladně a co nejdříve po hodině – buď bezprostředně, nebo odpoledne po vyučování. Reflexi odvíjejí od toho, jak se podle nich v hodině dařilo žákům, co přispělo k žákovu úspěchu v hodině a co naopak žáka brzdilo. Cílem reflexe je dospět k závěrům, které je možné hned využít pro další plánování, ale také k trvalému obohacení pedagogického myšlení zapojených učitelů.

5. Poznatky získané reflexí a vyhodnocením toho, co fungovalo, využijí pro další plánování, ať společné, nebo individuální.

Profesní portfolio jako dokumentace práce v 3S

Pro některé učitele je přijatelné vést si profesní portfolio jako další nástroj sebereflexe a tedy i dalšího učení. Nejde o nic složitého.

Portfolio obsahuje **cíle**, kterých chceme dosáhnout v určeném období. Ty mohou být v případě kolegiální spolupráce totožné s jejími cíli. Př. „Chci naučit žáky pracovat při čtení s autorským záměrem a zamýšleným adresátem s využitím kontinua.“

Dále portfolio obsahuje **materiály, které na cestě za cílem vznikají a které dokumentují cestu k cíli**. V našem případě by to byly plány na výukové situace, v nichž majitel portfolia mířil se žáky na autorský záměr a adresáta, byly by to texty, s nimiž žáci pracovali, a asi ještě nějaké další materiály podle učitelovy vynalézavosti.

Portfolio dále obsahuje tzv. **důkazy** o dosažení cílů. Těmi by v našem případě byly zachycené výkony žáků, takové, z nichž je možné usuzovat na míru dosažení cíle. Například kopie dětských prací, epizodické záznamy z četby apod. (Důkazem může být i audio nebo videonahrávka žákova výkonu.)

Portfolio obsahuje **sebereflexi** jeho majitele. V našem případě by majitel portfolia vyhodnotil některé z ukázek dětských výkonů, komentoval by stručně, co podle něj k daným výkonům žákům pomohlo a co udělá příště jinak, aby výkony byly lepší nebo aby jich dosáhlo více žáků.

Průběh „3 S“ podrobně

Dříve, než se dáme do kolegiální spolupráce, promyslíme si, jak na to půjdeme. K čemu má naše práce vést? Jak zařídíme, abychom společné práci mohli věnovat potřebný čas?

Můžeme si spolupráci představit v několik etapách, fázích. Vracíme k nim v průběhu práce podle potřeby. Jde o tyto fáze:

- Fáze záměru
- Fáze přípravy na společnou práci
- Fáze uskutečnění
- Fáze reflexe a vyhodnocení celého období spolupráce

Fáze záměru – co nás může motivovat ke spolupráci s kolegou

- Mám chuť vyzkoušet, co může žákům přinést větší užitek, a nechce se mi do toho samotné(mu).
- Mám s výukou žáků nějaký problém a chci ho řešit s kolegiální, partnerskou podporou.
- Mám chuť přenést nahodilé rozhovory o výuce na vyšší úroveň, vést je pravidelně a cíleně.
- Mám jednoduše chuť profesně systematičtěji spolupracovat, sdílet s někým radosti i starosti.
- Kolega mě ke spolupráci vyzval a mně to teď vrtá hlavou. Chci to prověřit.

Fáze přípravy – co vše si potřebujeme promyslet, než se do toho dáme naostro

- Najdu si toho, s kým chci spolupracovat, nebo si on našel mě, nebo jsme se našli.
- Sejdeme se na přípravné schůzce, kterou si předem domluvíme. Cílem této schůzky je:
    - sladit se v tom, co od spolupráce očekáváme (smysl, účel, záměr, cíl ….);
    - domluvit si pro začátek aspoň orientačně, kolik chceme dát společné práci času – chceme si vyzkoušet práci na jednom cíli a pak to zhodnotit a podle toho postupovat dále; chceme to jinak – jak?;
    - dohodnout si podobu a formy spolupráce, které nám pomohou zmocnit se cíle (budeme se setkávat, plánovat, navštěvovat se v hodinách, nahrávat se … cokoli, co nás napadne, přijde nám užitečné a oboustranně stravitelné);
    - dohodnout si režim spolupráce (jak často se budeme setkávat, na jak dlouho, kde, jak se na schůzky připravíme, jak budeme zaznamenávat průběžné výstupy ze společné práce);
    - dohodnout si organizační role ve dvojici či skupině (kdo domlouvá místnost, kdo komu co připomíná, kdo vede a shromažďuje společnou dokumentaci …);
    - dohodnout si odborné role (jak se bude zajišťovat případný potřebný přísun odborných informací a rad).
- To, na čem jsme se dohodli, si jednoduše zapíšeme, abychom se k tomu mohli vracet.

Fáze uskutečnění – jádro „3 S“

1 Společné plánování výuky a učení žáků

Při plánování chceme získat plán na hodinu, který bude obsahovat následující body:

1. **Cíl učení** – zvolený deskriptor podle čtenářského kontinua či jeho část; pokud nepracujeme s kontinuem, volíme jiný zdroj cílů.
2. **Cíl učení slovy žáka** – cíl doformulujeme podle aktuálního stavu žáků.
3. **Důkazy o učení** – z čeho já i žák poznáme, nakolik jsme cíle dosáhli. Co bude hodnotit žák, jak a kdy? Co budu hodnotit já učitel, jak a kdy? O jaké důkazy svoje hodnocení opřeme?
4. **Prostředky k dosažení cíle** – činnosti, metody, postupy. Uspořádané do harmonogramu hodiny.
5. **Případně varianty** – buď různě náročné verze úkolů, nebo varianty, po nichž sáhneme, když se hodina bude vyvíjet jinak, než jak jsme naplánovali v hlavní lince přípravy.
6. **Text či texty**, s nímž budou žáci pracovat. Ideálně s **didaktickým potenciálem textu** vzhledem k cíli učení (deskriptoru). Nebo uvedeme, že žáci si volí text sami (typicky v dílně čtení).
7. **Rozdělení rolí** - Pokud budeme vyučovat *párově*, rozdělíme si úkoly (role) pro práci v hodině. Pokud bude *jeden vyučovat a druhý pozorovat*, dohodneme se, nač se pozorovatel především zaměří, co má pro účely reflexe zaznamenat písemně (epizodické záznamy citátů a jednání žáka). Pokud bude jeden z nás pořizovat *videozáznam*, opět se dohodneme, na co se podle možností zaměří. Budeme-li vyučovat *odděleně ve svých třídách*, domluvíme se, co se budeme snažit zachytit formou kratičkých epizodických poznámek přímo v hodině nebo těsně po ní, abychom to pak využili při reflexi a rozboru.

Usilujeme společně o to, aby náš plán byl tak dobrý, že už v tuto chvíli nikoho nenapadá žádné vylepšení.

2 Společná výuka

Společná výuka může mít různé varianty. Nemusí probíhat od začátku, ale spějeme k ní.

Vyučujeme párově: dodržujeme dohodnuté rozdělení úkolů (rolí); podle potřeby si sdělujeme nápady na pružné úpravy; pokud nenastává krize, nejednáme svévolně v rozporu s domluvou. Užitečné je, když zachytíme svoje postřehy telegrafickými poznámkami, abychom je neztratili pro fázi reflexe a rozboru.

Jeden vyučuje, druhý pozoruje: Vyučující postupuje podle plánu, volněji než při párové výuce může pozměňovat běh hodiny oproti plánu. Pozorovatel se zaměřuje na dohodnuté jevy, zvláště na ty, které souvisejí s cíli učení. Obvykle zapisuje formou krátkých záznamů (tzv. epizodické nebo anekdotické záznamy) – zejména sleduje, jak se žáci vyrovnávají se zadanými problémy, pozoruje vybrané žáky apod.

Nevyučující partner může pořizovat **videozáznam**. Ten je užitečný pro následnou reflexi a rozbor. Nebo si postavíme kameru na stativ.

Vyučujeme odděleně ve svých třídách: Pokud organizační překážky znemožní společnou přítomnost v hodině, máme ještě jednu, nouzovou možnost. Ta klade větší nároky na to, jak si pořídíme a zachováme průběžné postřehy z průběhu hodiny. Pokud se nám záznamy i přes veškerou snahu nedaří a video si nemůžeme dovolit, pak se jednoduše při následné reflexi zaměříme na ty produkty žáků, které nám po hodině zbydou v ruce. Je tedy třeba zvlášť dobře promyslet zdroje důkazů o učení a do hodiny zařadit činnosti spojené se záznamy, které si pořizují žáci. Mohou to být zápisky v sešitě či na papíře z fáze před čtením, může to být foto tabule se záznamem společného brainstomingu žáků, mohou to být tabulky doplňované individuálně či ve dvojicích postupně během četby i po ní (např. tabulka předpovědí, tabulka postav, mohou to být lepíky s otázkami, které si žáci položili v průběhu četby nebo po ní apod.

Musíme pořizovat video?

Nemusíme, ale je to výhoda. Pokud si záznam pořídíme, pak:

- Snažíme se zachytit projevy žáků a interakci učitele se žáky, nenatáčíme tedy pouze učitele.
- Nahrávku si prohlédne nejprve natočený učitel – a vybere pasáž, o níž se chce speciálně s kolegou pobavit.
- Po domluvě může vybrat pasáž i kolega, který nevyučoval. Zajímavé je porovnat, co koho zaujalo.
- Nahrávku si uloží natočený učitel nebo ji smaže – podle své volby. Nahrávka se nezveřejňuje, pokud si to natočený výslovně nepřeje.
- Je třeba počítat s tím, že hledáček kamery zužuje kameramanovu pozornost a často znesnadňuje filmujícímu partneru usledovat současně celou hodinu.

3 Společná reflexe

Co nejdříve po výuce se sejdeme. Reflektujeme hodinu krok za krokem, zvýšenou pozornost věnujeme pak jen některé ze situací, k nimž došlo a které měly vliv na dosažení zvoleného cíle.

Rozebereme výkony a produkty žáků vzhledem k cíli. Porovnáváme svoje vidění se žákovským sebehodnocením. Snažíme se rozpoznat, jak na tom žáci v daném cíli jsou, jak přemýšlejí a co umějí.

Při plánování musíme uvažovat abstraktně: představujeme si, jak asi hodina proběhne, jak žáci budou reagovat, jaké neočekávané situace mohou nastat, jak se s nimi vypořádám.

Po hodině se na ni zpětně díváme skrze konkrétní zkušenost, jíž jsme učinili. Výpovědní hodnota této zkušenosti nemusí být vždy hned zřejmá. Můžeme mít příjemný dojem, že se hodina zdařila, a neproblematizovat si ho nějakým rozborem. Nebo můžeme mít naopak prožitek nepříjemný a nemáme chuť ho prodlužovat. Přesto jako reflektující profesionálové vyvineme maximální úsilí, abychom odhalili, co se v hodině doopravdy stalo a co to znamená pro naši další práci.

Pro reflexi navrhujeme například tyto otázky (nebo otázky ze strany 16):

- Co jsme očekávali a jak jsme se na to připravili?
- Co se ve skutečnosti stalo? Nakolik jsme se žáky dosáhli cílů hodiny? O co to opíráme?
- Co žákům pomohlo cílů dosáhnout? Co žákům znesnadnilo dosahování cílů?

- Vyberte nějakou situaci ze záznamu a popište ji: Co jste dělali vy a co dělal žák (žáci)? Co jste si mysleli a cítili jako učitelé, co si asi myslel a cítil žák? Jak se tato vnímání a prožívání dané situace vzájemně ovlivnila?
- Měli žáci z práce a výsledků radost? Měli jsme z práce radost my, učitelé?
- Co z toho plyne pro příští hodiny? Co musíme jako učitelé teď udělat, aby žáci příště navázali na to, co zvládli, a rozvinuli to?

Náročnější dlouhodobé reflektivní otázky mohou znít třeba takto:

- Co dělám?
- Proč to dělám?
- Jaký to má dopad?
- Jak to vím?
- A co budu dělat dál?

!! Nezapomínejme, že smyslem reflexe je poučení pro příště!!

USILUJEME O OTEVŘENÝ POHLED NA VLASTNÍ PRÁCI, KTERÝ OPŘEME O DOKLADY

– O DĚTSKÉ PRÁCE, ZÁZNAMY DĚTSKÝCH VÝROKŮ A JEDNÁNÍ – A JEJICH ROZBOR.

Lesson study[17] – zkoumání vyučovací hodiny (forma akčního či učitelského výzkumu)

Lesson study jako prostředek rozvoje učitelů pochází z Japonska. Je to forma akčního výzkumu zaměřeného na budování profesního vědění učitele, tedy jeho znalosti a praktické dovednosti.
V Japonsku s *jugyo kenkyuu* začali už kolem roku 1870, tedy daleko dřív než se rozvinul akční či učitelský výzkum v euroamerickém školství. V něm se *lesson study* rozšířila v druhé polovině dvacátého století. Je zvlášť oblíbená pro zlepšování výuky matematiky. Umožňuje mj. cíleně sledovat děti, které neprospívají, a hledat společně s druhými učiteli nejlepší postupy, kterými je možné takové děti vtáhnout do výuky a zlepšit výsledky jejich učení**. Učitelé totiž při *lesson study* systematicky a v detailu zkoumají svou výuku a snaží se ji učinit efektivnější – a to z hlediska dopadu na učení dítěte.** Prověřování dopadů výuky probíhá ve skupině učitelů, kteří spolupracují v rámci několika hodin. Učitelé si vybírají společný cíl a s ním související otázku, kterou chtějí prakticky studovat. To dává rámec a směr jejich společné práci.
V ČR se zatím neujal žádný český název pro *lesson study*, mimo jiné proto, že se u nás dosud tato forma profesního rozvoje učitelů nerozšířila. Nejblíže smyslu *lesson study* by asi bylo označení *zkoumání nebo studium vyučovací hodiny* (vyučovacích hodin).
Konkrétní podoba *lesson study* se různí podle cílů, s nimiž se do ní učitelé pouštějí, a podle podmínek, v nichž spolupracují. Každá *lesson study* by měla zahrnovat společné plánování, vyučování, pozorování a analýzu učení, k němuž výuka ve studované hodině vedla.
Když učitelé pracují na *lesson study*, společně sestaví hodně podrobný plán lekce, který jeden z nich využije a učí podle něj ve své třídě, zatímco ostatní členové skupiny lekci pozorují. Pak se skupina sdílí svá pozorování lekce a diskutuje o nich. Skupina často lekci přepracovává a další z učitelů ji realizuje v jiné třídě, zatímco členové skupiny opět výuku pozorují. Poté se skupina opět sejde, aby o pozorované výuce diskutovala. Nakonec učitelé vytvoří písemnou zprávu nebo jednoduše sepíší informace o tom, co se díky *lesson study* naučili, a to především o učení dětí.
Lesson study nezkoumá dovednosti jednoho učitele, ale zabývá se tím, zda prostředky naplánované pro učení dětí skutečně vedly k dosažení cílů učení, nebo ne. Se svou kůží nejde na trh jen jeden z učitelů, ale odpovědnost za plán nese celá skupina. To zvyšuje bezpečí jednotlivce při této formě spolupráce, a dává tudíž velkou naději na otevřenost při profesním učení.
Původně se učitelé scházeli v jeden čas v jedné škole, aby mohli společně plánovat, průběh lekce pozorovat a pak analyzovat a přeplánovat. Dnes díky technologiím může lesson study probíhat na různých místech na planetě, učitelé mohou vést rozhovory třeba prostřednictvím skypu a místo pozorování na místě mohou využívat videonahrávky jednoduše pořízené telefonem či tabletem.

[17] Kapitolka je převzata z **Kritické gramotnosti Speciál 2017**. V ní najdete celý text článku K. Šafránkové a dále text K. Sládkové popisující zkušenosti s využitím formátu lesson study.

Komunity vzájemného učení - Teaching Learning Communities

Popis formátu[18]

Schůzky jednotlivých skupinek učitelů se konají jednou za měsíc a mají pevně daný program sestávající ze tří hlavních částí. V 1. části si ukazujeme, co jsme si kdo od poslední schůzky vyzkoušeli s žáky a jak to dopadlo či co jsme si při tom uvědomili. V prostřední části se seznamujeme s nějakým novým podnětem, někdy čteme krátký text, někdy se díváme na video. V poslední části sdílíme své plány – co si chceme vyzkoušet, na čem bude kdo ve výuce pracovat v období do příští schůzky.

Skupinky jsou malé, což je důležité i proto, abychom mohli dodržet domluvený čas trvání schůzek. Složení skupinky by mělo být pokud možno stálé, scházení ve skupině je od začátku plánované jako dlouhodobé – na celý školní rok, ideálně (podle D. Wiliama) na dva školní roky. Trvání schůzky je závislé na počtu členů skupiny. Já sám mám zatím dobré zkušenosti se skupinkami 5 až 7 lidí včetně mě a dobou trvání 55min (to je čas mezi dvěma vyučovacími hodinami), 60min a 90min.

Důležité je, aby skupinka měla někoho, kdo se o ni stará. Je třeba se postarat o to, aby schůzky proběhly (domluvit časy na scházení, připomenout blížící se další schůzku … najít případně náhradní termíny atd.), a pak schůzky vést tak, aby byly pro účastníky užitečné (podněcovat, řídit a včas ukončovat sdílení a reflexi a také připravit pro účastníky nějaký zajímavý podnět do 2. části schůzky). Obě tyto role může zastávat ten samý člověk nebo si je mohou rozdělit dva kolegové.

Komunita se neschází ke sdílení čehokoliv, čím se učitelé v hodinách zabývají, ale má své dlouhodobé téma a cíl (v mém případě zavádění formativního hodnocení nebo využívání čtení a čtenářství v naukových předmětech). Jak sdílení a plánování, tak nový podnět, kterým se zabýváme v prostřední části, je tedy vždy součástí našeho tématu a mělo by podporovat cíl.

Podnětem v prostřední části schůzky může být třeba krátký provokativní text, který společně čteme a pak o něm diskutujeme, videoukázka z hodiny nebo třeba soupis užitečných technik, aktivit, příkladů zadání apod. Tyto soupisy měly u učitelů velký úspěch hlavně při několika prvních setkáních, kdy diskuse ještě neproudila úplně snadno. Vnášení nových podnětů na každé schůzce neznamená, že účastníci musí na tyto podněty hned reagovat ve své praxi. Je naprosto v pořádku, pokud si inspiraci jen vyslechnou a pokračují ve zkoušení toho, co je zaujalo již dříve.

[18] Kapitolka je převzata z **Kritické gramotnosti číslo 5**. V ní najdete úplný text článku Petra Albrechta na toto téma i s příklady z praxe.

Vize, cíle, aktivity, výstupy akce čtenářské školy

Vize čtenářské školy: Škola se trvale zaměřuje na to, aby každý se žák stal zaujatým[19], nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.

Cíle:

1. Konkretizovat si vizi pro svou školu.

2. Ujasnit si vzhledem k vizi, co škola (sbor) v oblasti ČG chce, kde jsou a co potřebují udělat pro další posun. Odpovídat na otázky Kam míříme? Kde jsme? Kudy dál? (vize – autoevaluace – plán rozvoje)

3. Posílit jádro učitelů čtenářské gramotnosti ve škole, rozvinout kolegiální podporu, a rozšiřovat postupně počet kolegů schopných rozvíjet ČG každého žáka na maximu jeho možností.

Aktivity

- Kolegiální spolupráce v rámci školního týmu (plánování výuky – výuka – reflexe výuky)
- Setkávání školního týmu jako celku i jednotlivců s externím čtenářským mentorem
- Setkání s týmy blízkých škol („lokální hnízdo“)
- Sborovna – volba cílů a tématu dle potřeb školy
- Setkání všech týmů
- Letní škola
- Volitelné akce – setkání k prožitkovému čtení, setkání k oborovému čtení
- Po dohodě: návštěva škol PŠÚ

Výstupy

- Školní strategie rozvoje školy (PPRŠ – Plán pedagogického rozvoje školy)
    - Vychází ze společného vyhodnocení aktuálního stavu školy vzhledem k vizi *Škola se trvale zaměřuje na to, aby se každý žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.* (autoevaluace + evaluace – popis výchozího stavu)
    - PPRŠ obsahuje takové cíle, které posunou školu k vizi *Škola se trvale zaměřuje na to, aby se každý žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.*
    - PPRŠ celý sbor cyklicky vyhodnocuje a inovuje (jak jsme se přiblížili k cílům a co k tomu pomohlo; co budeme dělat dál a co k tomu potřebujeme).

[19] Zaujatý (čtenář) používáme ve smyslu: čtení ho zaujalo, čte z vnitřní potřeby. Nikoli ve smyslu „je vůči něčemu nebo někomu zaujatý.

- Vyhodnocení se opírá o důkazy, a ne o dojmy.

- Plány jednotlivých učitelů (POPR – Plán osobního profesního rozvoje)
    - Učitelův plán vychází z vyhodnocení toho, jaký dopad má v současné době jeho výuka na to, jak jeho žáci rozvíjejí jako čtenáři. Učitel se snaží – s dopomocí - odhalit, které čtenářské vzdělávací potřeby svých žáků umí naplňovat, a na které potřeby je zatím krátký – a potřebuje podporu v tom, aby dokázal svým žákům ještě lépe pomoct.
    - Stanovuje si cíle svého učení tak, aby se díky jejich dosažení zvýšil dopad jeho výuky na čtenářský rozvoj každého jeho dítěte.
    - Učitel si vede evidenci o své cestě k cílům (doporučujeme využívat přirozená portfolia) – ne jen o tom, jaké kroky podnikl, ale i o dopadu své inovované výuky na učení dětí. Má založené práce dětí, na kterých je schopen doložit, že se žáci skutečně učili; ideálně má založenou k dané dovednosti práci nadprůměrnou, průměrnou a slabou + odhad toho, kolik dětí cíl zvládlo dobře, i toho, kolik dětí se nechytilo.

Členové školních týmů – vůdčí osoby pro rozvoj ČG ve škole

- Stávají se pro kolegy modelem učitele čtení. (Příručka str. 12)
- Učí se ještě lépe reagovat na čtenářské potřeby žáků, a proto si pánují svůj profesní růst formou POPR, realizují ho, dokumentují a cyklicky vyhodnocují. Zkoušejí se opírat o „badatelský cyklus profesního učení“. (Příručka str. 16 – 17)
- Využívají mezi sebou formy kolegiální podpory a vtahují postupně další kolegy. (Příručka str. 24 – 30)
- Stávají se ve škole lídry pro rozvoj školy v oblasti ČG – pomáhají zjišťovat potřeby sboru vzhledem ke vzdělávacím potřebám dětí v ČG; jsou tahouny pro proces tvorby strategie školy a její cyklická vyhodnocování a inovace.

Možná témata sboroven (setkání celých školních sborů)

V roce 2017: 8 hod (1 x 8 hod. / nebo 2 x 4 hod.)

V roce 2018: 16 hodin (2 x 8 hod. / nebo 4 x 4 hod. / nebo 1 x 8 hod. + 2 x 4hod.)

Dvojí zaměření sboroven:

A/ setkání pro společnou tvorbu školní čtenářské strategie: Kam míříme? Kde jsme? Kudy dál?

- Domluva na školní vizi týkající se čtenářské gramotnosti přijatelné pro všechny členy sboru (vize se odvíjí od vize projektu: *Škola se trvale zaměřuje na to, aby se každý žák stal zaujatým, nezávislým a přemýšlivým čtenářem pro celý život.* (Kam míříme?)
- Jednoduchý popis současného stavu (vlastní hodnocení) vzhledem k vizi; hodnocení současného stavu se opírá o doklady z praxe školy (Kde jsme?)
- Plán pedagogického rozvoje školy (PPRŠ) zaměřený na rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole (= školní strategie rozvoje čtenářské gramotnosti) (Kudy dál?)
- …. tato setkání se v dalších letech cyklicky opakují … PPRŠ (strategie) se vyhodnocuje a inovuje, případně se aktualizuje i vize
- Sbor může využít služeb svého EČM k facilitaci setkání.

B/ Metodická setkávání celého sboru určená ke sladění porozumění čtenářské gramotnosti a toho, jak ji rozvíjet

Témata a cíle metodických sboroven si volí škola sama. Aktuální nabídka čtenářského týmu:

1. Různé metody pro práci žáků s naučným, mediálním i beletristickým textem (volba metod po domluvě se sborem)
2. Plánování čtenářské hodiny (kompozice hodiny) včetně čtenářských hodin v oborech
3. K čemu je určitý text vhodný? Odhalování didaktického potenciálu textu (texty beletristické, naučné, mediální)
4. Čtenářské strategie pro lepší porozumění textu
5. Prožitkové čtenářství - dílny čtení
6. Čtení v předmětech - ukázky hodin s prací s textem v různých oborech
7. Důkazy o učení při práci s texty, moderace (spojeno s formativním hodnocením)
8. Poskytování popisné zpětné vazby dětem při práci na čtenářských úkolech
9. Formativní hodnocení při rozvíjení čtenářské gramotnosti (souvisí s body 2 a 7)
10. Metodická práce s videem – učitelské řemeslo při rozvoji čtenářské gramotnosti
11. Porozumění různým oblastem čtenářské gramotnosti a tomu, jak je rozvíjet u žáků - práce se čtenářským kontinuem a s on-line platformou
12. Kultura školy podporující ČG; vytváření školního čtenářského společenství
13. Výhledově: Autorské psaní dětí, dílna psaní, spojení psaní se čtením

O zaměření konkrétní sborovny se vedení školy a sbor bude patrně radit se svým externím čtenářským mentorem (čtenářským specialistou). Pokud škola usoudí, že potřebuje něco, co v nabídce nerozpoznává, může požádat čtenářský tým, aby pro ni takové vzdělávání nachystal anebo pomohl najít jiného dodavatele.

Žhavá témata v rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti

Pozitivní prožitek

Dítě – čtenář – potřebuje opakovaně zažívat pocity spokojenosti či štěstí spojené s četbou. To je základ veškerého čtenářství.

Volné čtení

Každé dítě potřebuje mít každý den dost nerušeného času na čtení textů, které chce číst. Rozvoji čtení a čtenářské gramotnosti nejvíc pomáhá, když čtenář prostě s chutí čte.

Propojení čtení s psaním

Kdo více čte, lépe píše. Kdo více píše, lépe čte. Každé dítě potřebuje čas na psaní vlastních textů a jejich sdílení s publikem.

Pojetí textu

Pojetí textů se rozšířilo. Hovoří se o textech multimodálních – spojují psané i mluvené slovo, obrazy, obrazy v pohybu, zvuky. A šíří se prostřednictvím komunikačních technologií.

Čtení v oborech

Využívání textů v oborech umožňuje individualizaci a diferenciaci výuky a současně přináší nové příležitosti k učení se číst, protože obory pracují se specifickými texty.

Strategické čtenářství

Výzkumy opakovaně ukazují, že děti potřebují přímou výuku strategií, které pomáhají lépe porozumět textu.

Vyvážený rozvoj čtenářství

Přímá výuka čtenářských strategií přináší riziko, že se vytratí čtenářský prožitek a tedy smysl čtení. Je třeba při výuce vyvažovat a neustále dbát na to, aby děti rozuměly tomu, proč dělají, co dělají.

Čtenářské společenství

Čtení není jen činnost tichá a skrytá. Čtení pokračuje při sdílení čtenářských zážitků, poznatků získaných četbou, otázek, které v nás čtení vzbudilo. Ke čtení potřebujeme druhé lidi.

Čtenářské modely

Dětem pomáhá, když kolem sebe vidí lidi, kteří považují čtení za důležitou součást života. Měli by to být učitelé, rodiče a další důležití dospělí. A brzy také spolužáci.

Knihy nadosah

Čím blíž jsou knihy dítěti, tím snáz po nich sáhne. Nestačí jít jednou za měsíc do veřejné knihovny. Děti potřebují stále doplňované knihovničky ve třídě a čtenářské koutky po škole.

Zdroje pro rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti ve škole – tipy

Čtenářské kontinuum

Odpovídá na otázku: Co vše je třeba rozvinout, aby se z dítěte stal nezávislý a přemýšlivý čtenář? Kontinuum je inspirací pro volbu cílů učení při rozvoji čtenářství. (Vize a cíle: Kam míříme?)

On-line platforma čtenářského kontinua *(www.ctenarskekontinuum.cz)*

Ukazuje, jak mohou vypadat dětské výkony, které vznikají v hodinách, v nichž se učitelé snaží rozvíjet různé vzdělávací cíle podle čtenářského kontinua. Výkony jsou okomentované tak, aby bylo zřejmé, nakolik se cíli přiblížily. Vedle výkonů dětí obsahuje platforma výukové lekce a texty, které učitelé využili při práci na daném cíli.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT*)(www.kritickemysleni.cz)*

Nabízí ucelenou sadu výzkumně ověřených postupů a metod, které výrazně pomáhají při rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Časopis Kritická gramotnost *(www.pomahameskolam.cz)*

On-line časopis, který přináší texty na podporu čtenářské a kritické gramotnosti.

Archív časopisu Kritické listy *(www.kritickemysleni.cz)*

Kritické listy vycházely deset let v občanském sdružení Kritické myšlení. Jejich autory byli učitelé z praxe, Kritické listy nabízejí řadu článků, které neztratily aktuálnost, a lze se jimi stále inspirovat.

Kritické lístky *(www.kritickemysleni.cz)*

Současné on-line periodikum Kritického myšlení, navazuje na Kritické listy.

Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti *(www.kvic.cz)*

Výstup z projektu Podpora poradců kutikulární reformy, obsahuje využitelné metodické materiály i teoretické výklady.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka *(www.csicr.cz)*

Příručku vydala Česká školní inspekce v roce 2010, aby tak podpořila rozvoj ČG v ČR.

Scénář 3S *(www.kvic.cz)*

Metodická příručka pro realizaci kolegiální (peer) podpory.

Zdroje zde uvedené považujeme za důvěryhodné, ale nabídka zdaleka není kompletní.

Materiál je interní pracovní verzí příručky určené pro práci v projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Jakékoli jiné použití či šíření je protiprávní.

Materiál neprošel jazykovou korekturou. Za chyby se omlouváme.