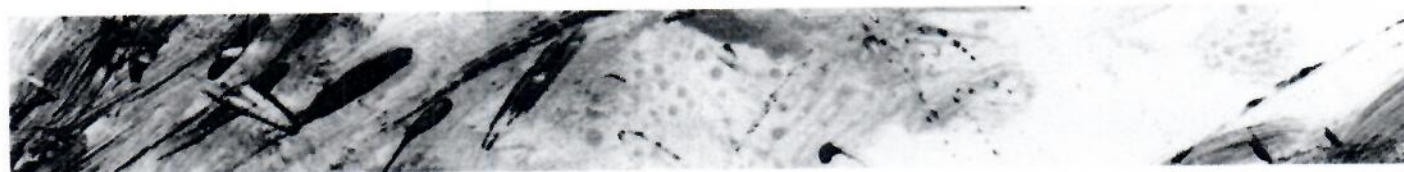
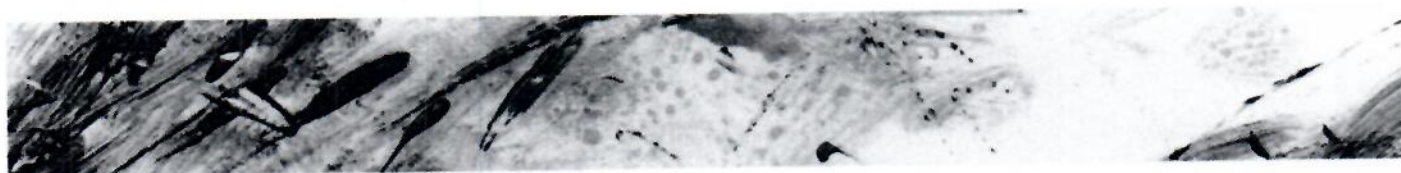


Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC)
Nový Jičín, příspěvková organizace, Štefánikova 826/7, 741 01 Nový Jičín, IČ: 62330403



Spirála

registrační číslo projektu CZ.1.07/1.3.00/48.0046



Hana Košťálová a lektorský tým projektu Spirála.

Scénář 3S forma kolegiální podpory

Jak společně dosáhnout toho, že se každý žák v každé hodině
naučí něčemu pro něj skutečně hodnotnému?



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Tento dokument podléhá licenci Creative Commons

Uvedte autora – Nevyužívejte komerčně – Nezasahujte do díla
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz/>

ISBN 978-80-87744-12-3

Obsah

Jak číst a používat tento text.....	2
Část I – O KOLEGIÁLNÍ PODPOŘE OBECNĚ.....	
1 K zamyšlení před další četbou (... lze číst postupně a k citátům se vracet ...).....	4
2 Naše vize a její zdroje.....	5
2.1 Naše přesvědčení o výuce a učení, o roli učitele.....	5
2.2 Naše východiska opřená o výsledky výzkumů.....	5
2.3 Cíle učení (vzdělávací cíle, učební cíle).....	5
2.4 Čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost.....	5
3 „3 S“ jako forma kolegiální podpory.....	6
3.1 Co jsou „3 S“:.....	6
3.2 Naše pojetí kolegiální podpory.....	6
3.3 Smysl kolegiální podpory – „Víc hlav víc víc.“.....	6
3.4 Zásady společné práce.....	6
3.5 Podmínky pro „3 S“ v praxi.....	6
3.6 Kde se vzala 3S?.....	7
3.7 Dílčí zkušenosti – příklady kolegiální podpory.....	7
4 Rámcový průběh „3 S“.....	8
4.1 Průběh 3 S.....	8
4.2 Profesní portfolio jako dokumentace práce v 3S.....	8
5 Průběh „3 S“ podrobně.....	9
5.1 Fáze záměru – co nás může motivovat ke spolupráci s kolegou.....	9
5.2 Fáze přípravy – co vše si potřebujeme promyslet, než se do toho dáme naostro.....	9
5.3 Fáze uskutečnění – jádro „3 S“.....	10
Část II – JAK PROBÍHALA KOLEGIÁLNÍ PODPORA V PROJEKTU SPIRÁLA.....	
1 Cíl klíčové aktivity 1 v projektu Spirála.....	13
2 Jak konkrétně probíhala kolegiální podpora v projektu Spirála.....	13
2.1 Fáze záměru.....	13
2.2 Fáze přípravy.....	13
2.3 Fáze uskutečnění.....	14
2.4 Fáze reflexe a vyhodnocení celé spolupráce od září 2014 do dubna 2015.....	14
3 Osnova záznamu z kolegiální podpory.....	15
Část III – ANIČKA A NAĎA, PŘÍKLAD KOLEGIÁLNÍ SPOLUPRÁCE A PODPORY V PRÁCI S KONTINUEM.....	
1 Organizace společné práce.....	16
2 Využití čtenářského kontinua při kolegiální podpoře.....	17
3 Záznam plánu hodiny Aničky a Naďi.....	19
Příloha 1 – Portrét čtenáře.....	20
Příloha 2 – Moje čtenářská území.....	21
Příloha 3 – Obecné rysy dobré výuky.....	23
Příloha 4 – Vysvětlení některých pojmů.....	24
Příloha 5 – Čtenářské vývojové kontinuum.....	25

Jak číst a používat tento text

Scénář 3S byl vytvořen v rámci aktivity KA1 projektu Spirála. Účastníci projektu se se scénářem seznámili prostřednictvím dvoudenního workshopu na letní škole v srpnu 2014. V následujících měsících kolegiální podporu zkoušeli při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků. Svoje postřehy průběžně popisovali, vyhodnocovali a posléze shrnuli na reflektivních a evaluačních seminářích v závěru projektu v červnu 2015. Podle jejich poznatků jsme scénář upravili do této podoby.

Kolegiální podpora je široký pojem. V našem pojetí jde o partnerskou společnou práci dvou a více učitelů, kteří hledají ty nejlepší výukové postupy, které jejich práci přiblíží vizi, že se v jejich hodinách každý žák každých 45 minut naučí něčemu pro něj hodnotnému.

Jde nám o peer podporu, dostupnou téměř každému učiteli v kterékoli škole ČR. Kolegiální podpora pro nás znamená společnou práci lidí blízkých si tím, co právě řeší, kteří si mohou nabídnout vzájemně užitečné podněty. Pro dobrou partnerskou spolupráci se hodí komunikační a sociální dovednosti, které si spojujeme s mentoringem. Proto někdy používáme obrat „kolegiální podpora s využitím mentorských dovedností“. Kolegiální podporu ale neztotožňujeme s „čistým“ mentoringem či koučováním.

Vše, co zde píšeme, jsou pouze náměty. Ve výuce je užitečné dělat to, co nám funguje. To, co vede k dosažení dobře zvolených vzdělávacích¹ cílů. Klíčové jsou otázky:

1. Jaký vzdělávací cíl bude pro mé žáky v tuto chvíli hodnotný a proč?

2. Z čeho a jak poznám, že se každý žák opravdu učí?

3. Co udělám, aby se každý žák opravdu učil a dosáhl cíle?

4. Co udělám, když zjistím, že se někteří neučí ?

Neexistují univerzální postupy vhodné pro každého vyučujícího, každou skupinu žáků a každého jednotlivého žáka. Každý učitel je jedinečný, a ať chce(me) nebo ne, jde svou vlastní cestou.

Ubývá učitelů, kteří věří na účinnost vlastního výkladu k tiše naslouchajícím žákům. Roste naopak skupina těch, kteří si ověřili, že spolehnout se výhradně na vlastní výklad nestačí. Důvěřují tomu, že žák se učí vlastní činností, byť za intenzivní – ač mnohdy nenápadné – učitelovy podpory a vedení. V případě rozvoje čtenářské gramotnosti, na niž jsme se v projektu Spirála soustředili, platí „čtení se naučíš jedině čtením a diskusí o něm, myšlení se naučíš jen myšlením – a hojnou reflexí“.

Každý z nás zná řadu metod a postupů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti v češtině i v dalších předmětech, a to především díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)². Až příliš často se soustředíme na sebe a na to, jak zvládáme „nové metody“. Chceme, aby naše výuka byla pestrá a aby děti zaujala, ale ne vždy při tom myslíme i na náročné vzdělávací cíle hodnotné pro děti.

Musíme přistoupit k tomu, že se soustředíme na každého žáka a na to, jak mu prospívají metody a postupy, které využíváme. Skutečně se v mých hodinách žák učí? Učí se, jak nejvíc mu jeho dispozice dovolují? Pomáhají mu mé oblíbené metody? Co mohu udělat pro to, aby se učil více?

K tomu potřebujeme znát vzdělávací cíle a rozumět jim – metody samy jsou jen nástroji k dosahování cílů, nemohou cíle zastoupit. Cíle pro čtenářskou gramotnost v pojetí blízkém

¹ Vzdělávacím cílem myslíme cíle v celém jejich rozsahu – tedy cíle znalostní, dovednostní, postojoyé. Výchovu a vzdělání v našem pojetí neodlišujeme.

² Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení přinesl do ČR v roce 1997/98 OSF Praha a od roku 2000 o něj pečují o.s. Kritické myšlení (KM). Účastníci Spirály prošli kurzy v RWCT organizovanými buď KVIC, KM nebo některou ze spřátelených organizací.

gramotnosti kritické definoval čtenářský tým projektu Pomáháme školám k úspěchu a sestavil je do vývojového kontinua³. Členy týmu jsou od roku 2011 učitelé a lektori spolupracující léta s Kritickým myšlením, s KVICem, se Step by Step ČR, kteří se zapojili do práce v projektu Spirála. Kontinuita přístupů a myšlení tak byla zachována.

Kolegiální podporu jsme v projektu Spirála zaměřili na to, jak porozumět vzdělávacím cílům obsaženým v kontinuu; jak propojit texty, které chceme se žáky číst, se vzdělávacími cíli v kontinuu; jak volit cesty (postupy a metody) k dosažení cílů; jak posuzovat výkony žáků při učení (důkazy o učení / hodnocení ve formativní funkci).

3 Košťálová, H. et al. *Vývojové kontinuum pro čtenářskou gramotnost*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., 2014.

Část I – O KOLEGIÁLNÍ PODPOŘE OBECNĚ

1 K zamyšlení před další četbou (... lze číst postupně a k citátům se vracet ...)

„Smyslem vzdělávání je vychovat občany s nepokojnou myslí a s předpoklady přistupovat k našemu komplexnímu světu zkoumavě; občany činnorodé, 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 Hattie⁴

„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 oddanost, se kterou se nemůže poměřovat sebevětší individuální snaha“

Michael Fullan⁵

„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 nápadů (myšlenek) a pohledů (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 Bereiter⁶

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

5 Fullan, M (2010): All systems go. Citováno z McKinsey Company: How the world's most improved school systems keep getting better, 2010, str. 138.

6 Bereiter, C. (2002): Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

2 Naše vize a její zdroje

2.1 Naše přesvědčení o výuce a učení, o roli učitele

- Každý můj žák se může naučit učit se, zažívat úspěch a mít z učení radost.
- Je v mých silách a je to můj úkol být učitelkou (učitelem) každého mého žáka.
- Moje škola může do určité míry vyvažovat žákovo nepříznivé domácí zázemí.

2.2 Naše východiska opřená o výsledky výzkumů

- Na žákovo učení a jeho úspěch má ze všech školních vlivů největší dopad kvalita učitelovy práce.⁷ Na každém učiteli záleží.
- Nejlepších výsledků dosahují žáci těch učitelů, kteří soustavně vyhodnocují dopad svého působení na žákovo učení, kriticky zkoumají důkazy o učení a přizpůsobují další výuku svým zjištěním.⁸
- Učitelům ke zlepšování nejvíce pomáhá společná práce s druhými učiteli týkající se přípravy, realizace, reflexe i vyhodnocení výuky. Jde o různé formy kolegiální podpory.⁹

2.3 Cíle učení (vzdělávací cíle, učební cíle)

- Žák se učí lépe, když zná cíl učení, rozumí mu a přijme ho za svůj.
- Žák se učí lépe, když sám předem promyslí, jak bude vypadat dobré splnění úkolu.
- Žák se učí lépe, když plánuje svou cestu k dosažení cíle a spolupracuje s druhými žáky.
- Žák se učí lépe, když vyhodnocuje vlastní učení s oporou o důkazy („Proč si to myslím.“) a vzhledem k cíli učení.¹⁰

2.4 Čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost

- Lepší a zapálení čtenáři beletrie se lépe učí v ostatních oblastech vzdělávání.
- Míra čtenářské gramotnosti má přímý vliv na životní úspěch.
- Více dětí než kdy dříve potřebuje zvládnout náročnější texty, čít mnohem častěji a pro naplnění rozmanitějších účelů čtení. Společnost, škola, rodina a jednotlivci jsou ve zcela nové čtenářské situaci. Ta se bude dále dynamicky proměňovat.

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

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

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

9 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.

10 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.

3 „3 S“ jako forma kolegiální podpory

3.1 Co jsou „3 S“:

Společné plánování

Společná výuka

Společná reflexe

3.2 Naše pojetí kolegiální podpory

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

3.3 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 žákovi učení a radosti z učení.

3.4 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 reflexi zúročit. Chybou je nerefektovat nebo reflektovat povrchně či formálně.

3.5 Podmínky pro „3 S“ v praxi

3.5.1 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 nám vytvoří. Je dobré přijít s konkrétními návrhy jak to zařídit.

3.5.2 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.“¹¹

11 HK: Bohužel nevím, odkud mám tenhle citát.

3.5.3 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, o čem 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.

3.6 Kde se vzala 3S?

„3 S“ jsou variací na podobné formáty vzájemného učení, kterých využívají pedagogové např. v Japonsku a USA (Lesson Study¹²), v Kanadě (4 C's), v Austrálii (moderate), 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.

3.7 Dílčí zkušenosti – příklady kolegiální podpory¹³

- Párová výuka v PŠÚ: Dva vyučující společně plánují, uskutečňují a vyhodnocují výuku. Párová výuka se vyvinula ze spolupráce učitele s asistentem – podmínkou pro využívání asistentů bylo plánování a reflexe společně s učitelem. Asistenti se díky tomu stali rychle učitelům pedagogickými partnery.
- Sdílení ve trojicích (ZŠ Mendelova, Karviná): Tři vyučující se střídavě navštěvují v hodinách, jeden vyučuje, druhý dává vyučujícímu zpětnou vazbu a třetí mu k tomu poskytuje zpětnou vazbu.
- „Trikolóry“ (ZŠ Kunratice, Praha): Trojice vyučujících společně reflektují výuku.
- Otevřené hodiny: Vyučující zve kolegy do výuky, dává jim zakázku, na čem se mají zaměřit a k čemu chce od nich slyšet zpětnou vazbu, bezprostředně po hodině (týž den) se všichni zúčastnění sejdou a hodinu reflektují. Je dobré, když je pro reflexi k dispozici moderátor nebo kritický přítel.
- Neformální spolupracující minitymy: Dvojice či trojice učitelů společně plánují, někdy společně vyučují, vždy spolu výuku reflektují a vyhodnocují.

12 Lesson Study původně vyvinutá pro matematiku v Japonsku probíhá následovně: Sejdou se skupina učitelů z jedné školy nebo z blízkých škol. Naplánují společně hodinu, jak nejlépe dokážou. 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 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.

13 Příklady čerpáme z pětileté zkušenosti projektu Pomáháme školám k úspěchu.

4 Rámcový průběh „3 S“

4.1 Průběh 3 S

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. Nemávlí 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.

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.
 - b. 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 společně, nebo individuálně.

4.2 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 portfolio mluvil 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 portfolio 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.

5 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

5.1 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 systematictěji spolupracovat, sdílet s někým radosti i starosti.
- Kolega mě ke spolupráci vyzval a mně to teď vrtá hlavou. Chci to prověřit.

5.2 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.

5.3 Fáze uskutečnění – jádro „3 S“

5.3.1 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 sáhne, když se hodina bude vyvíjet jinak, než jak jsme naplánovali v hlavní lince přípravy.
6. **Text či texty**, s nimiž 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 krátkých 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.

5.3.2 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 zůstaly 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 brainstormingu 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 kolegy 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 sledovat současně celou hodinu.

5.3.3 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, již jsme učinili. Výpovědní hodnota této zkušenosti nemusí být vždy hned zřejmá. Můžeme mít příjemný dojem, že se hodina zdařila, a neproblematizovat si ho nějakým rozbořem. 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 navrhuje 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.

Část II - JAK PROBÍHALA KOLEGIÁLNÍ PODPORA V PROJEKTU SPIRÁLA

1 Cíl klíčové aktivity 1 v projektu Spirála

- **vyzkoušet si formy kolegiální podpory s využitím mentorského přístupu při zlepšování čtenářské gramotnosti žáků;**
- **seznámit se se čtenářským vývojovým kontinuem, porozumět mu jako nástroji pro zvyšování čtenářské gramotnosti žáků;**
- **využívat kontinuum při zlepšování čtenářské gramotnosti žáků;**
- **využívat kontinuum při kolegiální podpoře jako zdroj vzdělávacích cílů připravovaných, realizovaných a reflektovaných hodin.**

Smyslem projektu bylo ověřit možnosti kolegiální podpory pro její další šíření a pro její využití při rozvoji čtenářské gramotnosti. A současně rozvinout pomocí kolegiální podpory a čtenářského kontinua čtenářskou gramotnost žáků ve třídách zapojených učitelů.

2 Jak konkrétně probíhala kolegiální podpora v projektu Spirála

2.1 Fáze záměru

Učitelé zapojení v projektu Spirála nabídli vytipovanému kolegovi ve škole partnerskou spolupráci na rozvoji čtenářství žáků od září 2014 do května 2015. Pro pozdější úspěch spolupráce bylo klíčové, aby si kolegové navzájem „sedli“. Účastníci Spirály mohli přizvat ke spolupráci kteréhokoli z kolegů. Ideální bylo, když ke spolupráci ochotný kolega měl stejnou nebo blízkou aprobaci a učil přibližně stejně staré žáky. Ale vydařila se i spolupráce matematika s učitelkou výchovy k občanství nebo druhostupňové matematiky s prvostupňovou vyučující, která chtěla pracovat na čtenářství v předmětu český jazyk a jazyková komunikace.

2.2 Fáze přípravy

2.2.1 Domluva na rozvrhu pro společnou práci

Vymezení pravidelného času na:

- a) na plánování před hodinou, na reflexi po hodině opřenou o rozbor žákovských výkonů,
- b) na uskutečnění plánu v hodině.

Kolegové si domluvili vlastní režim spolupráce tak, aby zvládli požadované úkoly a současně aby spolupráce zapadla do jejich školního rytmu. Dohodnutý rozvrh se kolegové snažili ze všech sil v průběhu projektu dodržet, případně ho upravit podle potřeby. Ukázalo se, že užitečnější byla kratší, údernější setkání.

Spolupracující učitelé si určili

- a) **týdně jednu hodinu** na plánování a reflexi a rozborů produktů žáků. Někdy více plánovali, jindy více reflektovali či vyhodnocovali produkty žáků – podle toho, co bylo aktuálně nejvíc potřeba. Plánovali na společných schůzkách, technologie využívali spíše jednotlivci. Jedna hodina týdně se ukázala jako úplné maximum, které bylo možné v běžných podmínkách školy spolupráci věnovat. Mnozí nakonec zvolili schůzky jednou za dva týdny. Pokud se setkávala větší skupinka učitelů ze školy, dokázali se sejít po třech týdnech až měsíci. Práce ve dvojici nese větší pružnost, práce ve větší skupince zase má větší potenciál pro celou školu.
- b) **Vzájemné návštěvy v hodinách nebo společná výuka** probíhaly rozmanitě. Ukázalo se, že pro tuto formu spolupráce školy neumějí příliš vytvořit potřebné podmínky. Překážkou bylo i to, že učitelé vzájemné otevírání tříd nejsou navyklí. Mnozí se odhodlali

otevřít svou výuku až v druhé části projektu, někteří vůbec. Všichni, kteří si vyzkoušeli vzájemné návštěvy ve výuce, to velmi ocenili a označili to za jednu z nejpřínosnějších aktivit, a to jak pro hosta, tak pro navštíveného učitele.

2.2.2 Zaměření spolupráce

Dvojice kolegů promýšlely, který čtenářský cíl / deskriptor (nebo linii kontinua) chtějí u svých žáků rozvíjet a jak to budou dělat.

Mohli zopakovat cokoli z toho, co viděli na letní škole nebo co se dozvěděli v průběhu projektu na dalších seminářích. Mohli si zvolit libovolný jiný cíl z kontinua podle potřeb svých žáků a podle vlastních učitelských možností. V průběhu září 2014 – dubna 2015 se zabývali důkladně malým počtem cílů (deskriptorů) z různých oblastí a linií z kontinua.

O volbě cíle v době, kdy se učitelé s kontinuem seznamovali, rozhodovaly dvě věci: to, co potřebovali žáci, a to, nač se spolupracující učitelé cítili. Práce s kontinuem nemohla být vždy plynulá a systematická, jako by tomu mohlo být v případě, že by učitelé už s kontinuem pracovali víceméně rutinně.

2.2.3 Ujasnění úkolů

Co dělají společně?

Co dělá každý zvlášť, za co nese odpovědnost?

Ujasní si, jak budou zaznamenávat svou práci.

2.3 Fáze uskutečnění

Spolupracující učitelé plán realizovali. Scházeli se, plánovali výuku, pak ji reflektovali s oporou o výkony žáků. Sledovali, jak jim vyhovuje to, co si na začátku dohodli, podle potřeb to upravovali. Na úpravách se domlouvali společně.

2.4 Fáze reflexe a vyhodnocení celé spolupráce od září 2014 do dubna 2015

Průběžně účastníci reflektovali a vyhodnocovali svou práci průběžně sami a na intervizních setkáních celé skupiny účastníků. V závěru projektu se uskutečnilo dvoudenní evaluační setkání.

3 Osnova záznamu z kolegiální podpory

Osnovu využívali účastníci projektu Spirála při kolegiální podpoře, prostřednictvím níž se seznamovali se čtenářským kontinuem, s jeho smyslem, obsahem, způsoby využití. Osnovu je možné upravit pro jinak zaměřenou kolegiální podporu.

1 Jména spolupracujících, role (= co si kdo bere na starosti, např. zápis, jednání s vedením apod.)

2 Jaký je rozvrh naší spolupráce:

- a) kdy budeme společně plánovat /reflektovat / rozebírat
- b) kdy budeme realizovat náš plán

3 Čeho chceme dosáhnout u našich žáků – zvolený cíl (linie, deskriptor z kontinua, upravený)

4 Záznam plánu hodiny / bloku

- Ročník, třída, předmět (téma)
- Datum plánování
- Cíl z kontinua (*Pokud se kolegiální spolupráce o kontinuum opírá; ne-li, čerpá dvojice z jiného zdroje vzdělávacích cílů, např. z ŠVP.*)
- Cíl slovy žáků (*Jak sdělíme cíl žákům, aby mu rozuměli a aby věděli, co se od nich očekává?*)
- Důkazy o učení (*Z čeho poznáme my i žáci, nakolik žák dosáhl cíle?*)
- Postup k cílům (*metody, činnosti žáků, sled kroků v hodině*)
- Text (*Pokud budou žáci pracovat se společným textem.*)
- Čím je text vhodný pro zvolený cíl a žáky (*Stručný didaktický potenciál textu - DPT*)
- Pracovní listy použité v hodině (*Pokud byly.*)

5 Záznam z reflexe hodiny – reflektujeme buď hodinu jako celek, nebo zvolený důležitý moment

Můžeme využít tyto otázky:

- Nakolik jsme se žáky dosáhli cílů hodiny? O co svůj názor to opíráme?
- Co žákům pomohlo cílů dosáhnout? Co žákům znesnadnilo dosahování cílů?
- Proč myslíme, že žáci měli z práce a výsledků radost? Z čeho jsme měli radost my sami?
- Co z toho plyne pro příští hodiny? Co musíme jako učitelé teď udělat, aby žáci příště navázali na to, co zvládli, a rozvinuli to?

Následuje příklad spolupráce dvou vyučujících českého jazyka. Příklad se opět týká spolupráce při seznamování se se čtenářským kontinuem, protože tento typ kolegiální podpory jsme ve Spirále ověřovali. Učitelé, kteří nemají ke kontinuu přístup, se opřou i ty zdroje vzdělávacích cílů, které využívají. Typicky by to měl být školní vzdělávací program. Kolegové se ale mohou rozhodnout, že chtějí zavádět třeba badatelsky orientovanou výuku (BOV) a pak najdou na www.badatele.cz její cíle. Jinou oporu poskytuje systém matematiky zaměřený na budování schémat (tzv. Hejného matematika), některé ekovýchové programy (Sdružení Tereza) a další.

Část III – ANIČKA A NAĎA, PŘÍKLAD KOLEGIÁLNÍ SPOLUPRÁCE A PODPORY V PRÁCI S KONTINUEM

1 Organizace společné práce

Anička a Naďa jsou kolegyně češtinářky ze stejné školy. Anička vyučuje šestým rokem, Naďa třetím. Sdílejí kabinet. Obě vyučovaly šestáky, paralelky. Při běžných přestávkových hovorech - nejčastěji probíraly zážitky z dílen čtení - se shodly na tom, že narážejí se žáky na podobné obtíže.

Pokusily se je řešit systematictější spoluprací. Ale nevytvořily si podpůrné struktury v podobě časového zakotvení společné práce. Postupovaly nahodile. Brzy z dobře míněného pokusu sešlo jednoduše tím, že se přes děvčata valily vlny jiných povinností a společnou práci odsouvaly.

V přípravném týdnu nového roku se sešly, aby si řekly, jak na to jít jinak.

I když si ještě nestanovily, čeho přesně by chtěly se žáky dosáhnout, rozhodly se, že si vytvoří pevné opěrné body ve svých harmonogramech.

Vzešel z toho následující ideální časový rozvrh:

- Sejdou se jedenkrát týdně na 45 - 60 minut, čas budou sledovat, nebudou odbíhat. Věnují čas plánování, reflexi a rozboru čerstvé zkušenosti z hodin, budou se zabývat žákovskými výkony.
- Minimálně jednou měsíčně se navštíví v hodině. Pokusí se také vyučovat podle společné přípravy.
- Díky vstřícnosti vedení školy mají ve čtvrtek proti sobě v rozvrhu okénka. To umožní vzájemnou návštěvu v hodinách nebo společnou výuku. Naplánovanou hodinu napřed odučí Anička - a Naďa se přijde podívat nebo bude v roli asistentky či párové vyučující. Naďa může tutéž hodinu odučit hned či s týdenním odstupem, pokud se ukáže, že příprava vyžaduje větší úpravu. Anička se na hodinu přijde podívat nebo zase ona může vyučovat v roli asistentky či párové vyučující.
- Krátkou reflexi prvních dojmů z hodin si dopřejí bezprostředně po výuce - při čtvrtěčném obědě. Do pondělí si projdou záznamy, podívají se na žákovské práce, které v hodině vznikly, promyslí klíčové momenty hodiny. Zejména se budou pít po tom, zda se každý žák učil.
- V pondělí mají obě volnou třetí hodinu. Sejdou se už na začátku velké přestávky po druhé hodině, aby využily čas. Nebudou mít v tento den dozory. Co v takto vymezeném čase stihnou, to stihnou. Pokud bude hodně hutný materiál z odučené hodiny, budou se věnovat jen jeho reflexi a rozboru dětských výkonů a prvním úvahám, co dál. Jindy se budou věnovat převážně přesnému plánování další hodiny, volbě textu a určování didaktického potenciálu textu.

	8.00 - 8.45	8.55 - 9.40	9.40 - 10.00	10.00 - 10.45	10.55 - 11.40	11.50 - 12.35	12.45 - 13.30	13.40 - 14.00
PO			Reflexe / Rozbor / Plánování					
UT								
ST								
ČT		Anička vyučuje 6.B; Naďa okénko			Naďa vyučuje 6.A; Anička okénko			Společný oběd - stručná reflexe
PÁ								

2 Využití čtenářského kontinua při kolegiální podpoře

Anička je částečně obeznámená se čtenářským vývojovým kontinuem, i když se rozhodně necítí jako expertka. Považuje čtenářské kontinuum za užitečný nástroj pro určování vzdělávacích cílů. Zjistila, že kontinuum ji upozornilo na důležité složky čtenářské gramotnosti, na které sama nepřišla a kterým se nevěnovala ani její vysokoškolská příprava. Pro Nadě je kontinuum úplná novinka.

Na první schůzce v pondělí 8.9. Anička předala Nadě výtisk kontinua. Vysvětlila jí po svém, o čem jde a k čemu to je. Naďa si chce během následujícího týdne kontinuum pročíst a přemýšlet při tom, jak rozumí jednotlivým liniím a deskriptorům (cílům). Anička jí poradila, aby si při tom zkoušela vybavovat, k čemu své žáky při hodinách už vede a jak to dělá – tím nejlépe zjistí, zda a jak určitému deskriptoru rozumí. Také jí poradila, ať si po celkové prohlídce kontinua vybere jednu oblast a té ať se věnuje podrobněji. Není důvod snažit se zhltnout celé kontinuum naráz, času je dost. Naďa si bude zapisovat otázky, které ji při studiu kontinua napadnou.

Domluvily se, že v tomto týdnu se ve čtvrtek 11.9. do svých hodin přijdou jen podívat bez předchozího plánu.

V pondělí 15.9. se Anička s Nadě sešly nad kontinuem. Naďa měla ke kontinuu plno otázek, které byly oříškem pro obě. Některé odpovědi společně našly, jiné ne. Otázky mají zapsané a až se naskytne příležitost, položí je zkušenější kolegyni, která se navíc kontinuem už delší čas zabývá. A možná si na ně už dříve odpovědí samy!

Některé Naděiny otázky:

- Kde mám začít? Zaměřila jsem se více hned na první oblast. Ale kontinuum je rozsáhlé – jak poznám, co je důležitější a co méně důležité? Je nějaké správné pořadí?
- Jak mám volit cíl = deskriptor? Má být stejný pro celou třídu? Jak to udělám, aby cíl (deskriptor) vyhovoval každému dítěti?
- Co když stihnu v hodině jen část deskriptoru, a ne celý? Je to vůbec míněno tak, že jeden deskriptor je cíl na jednu hodinu?
- Můžu deskriptor přeformulovat tak, aby mu děti rozuměly?

Tentokrát se schůzka protáhla – děvčata se musela sejít ještě po obědě, aby si domluvila, co zařadí v tomto týdnu (18.9.) do výuky. Shodly se na tom, že musejí žákům představit dílny čtení na druhém stupni a domluvit se s nimi na tom, čeho budou chtít jako čtenáři v dílnách dosáhnout v šesté třídě a jak budou dílny probíhat. (Popis úvodní motivační dílny čtení vynecháváme.)

Za domácí úkol ve čtvrtek 18.9. dostanou žáci k vyplnění Portrét čtenáře (Příloha 1 – Portrét čtenáře). Mají ho přinést už na pondělní hodinu češtiny (22.9.), aby si Anička s Nadě mohly Portréty prostudovat. Kromě toho mají žáci najít svoje přehledy přečtených knih z nižších ročníků, pokud je nevyhodili.

Už teď Aničku a Nadě napadalo, že nejspíš bude užitečné zaměřit se na linii 2 Rozšiřování čtenářských teritorií¹⁴ ve Čtenářském chování.

Anička s Nadě se opravdu na schůzce 22.9. rozhodly začít s *rozšiřováním žánrového rozpětí četby svých šestáků* (linie 2 ve Čtenářském chování). Portréty čtenáře, které žáci odevzdali, potvrdily, že děti se při vlastní volbě drží vždy stejného typu literatury: velká část žáků uvedla v Portrétu jako nejoblíbenější četbu stále další a další díly *Deníku malého poseroutky*.

Anička s Nadě se tedy soustředí na cíl zařazený v kontinuu:

- do oblasti Čtenářské chování
- na linii 2 – Rozšiřování čtenářských teritorií

¹⁴ Termíny „čtenářské teritorium“ a „čtenářské území“ používáme jako synonyma. Důležité je, aby tomuto slovnímu spojení dobře porozuměli žáci. Je na učiteli, zda se rozhodne pro „teritoria“ nebo pro „území“.

- na úrovni III – Postupující: 2.1 Zkouší zajímavost různých žánrů; (začíná číst knihy s menším počtem ilustrací)
- Možná se dostanou až na úroveň IV – Pokročilý: 2.1 Vědomě rozšiřuje žánrové rozpětí své četby, vyhledává nová zajímavá témata a problematiku; (čte i knihy bez ilustrací). 2.2 S dopomocí si začíná vybírat i četbu pro dospělé.

Anička s Nadou se domluvily, že si každá také vyplní Portrét čtenáře a Čtenářská území (Příloha 2 – Moje čtenářská území).

Probereme cíl se žáky

Anička a Nadě si zkusily říct, jak přinesou tento námět žákům: „Dobří čtenáři čtou rozmanité typy textů. V Portrétu čtenáře jsme částečně zachytili naši oblíbenou četbu. Půjdeme v tom o krok dále a zmapujeme naše čtenářská území čili teritoria. Čtenářské území či teritorium je obraz (metafora) pro to, která témata, autory, žánry jsme už obsadili, čili se kterými už jsme se vlastní četbou seznámili. Pak se domluvíme na tom, jak připojíme další, nová čtenářská území. Na konci roku bude každý z nás mít v záznamech z četby aspoň po jednom zápisu z následujících žánrů a pro prezentaci v „Křesle pro čtenáře“ si také zvolí knihu prvních tří žánrů:

1. dobrodružné příběhy
2. pověsti (Petiška, E. *Staré řecké báje a pověsti*)
3. humorné příběhy
4. volný žánr¹⁵

Uděláme si přehled území, která už jsme obsadili. Vezměte si k ruce Portréty čtenáře a Přehled přečtených knih z loňského roku. Uděláme si každý za sebe mapu svých čtenářských území.

Ukážu vám, jak jsem na to šla já. Protože jsem starší než vy a mám toho načteno opravdu hodně, vybrala jsem jen území, která jsem obsadila už jako žákyně. Pak jsem přidala ta, která se týkají dnešní četby pro mládež, tedy knížek, které jste možná četli i vy nebo to mohou být pro vás dobré tipy. Pak si každý zmapujete svá území a budeme o nich hovořit ve skupinkách a pak v celé třídě.“

Anička a Nadě pak ve svých třídách představily svá území. Poté nechaly žáky, aby vytvořili vlastní přehledy. Pak ukázaly žákům, jak přemýšlet o tom, jakého žánru jejich knihy jsou. Dobrodružné a humorné příběhy děti identifikovaly poměrně snadno, stejně jako fantazy, pohádky, dívčí četbu. Když hledaly příklad pověstí, nenašly ve třídě žádný. Děti si mohly už v této hodině udělat poznámku o tom, kterou knihu požadovaného žánru by si mohly přečíst, aby splnily úkol pro letošní dílnu čtení.

¹⁵ Paní učitelky vycházely z metodické příručky Kolektiv autorů: *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. VÚP 2011. Dostupné na http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

3 Záznam plánu hodiny Aničky a Nadi

Šestý ročník, třída 6.A a 6.B, dílna čtení

Datum přípravy: 22.9., datum výuky: 25.9.

Cíl dle kontinua oblast - Čtenářské chování, linie 2 - Rozšiřování čtenářských teritorií, úroveň III - Postupující: 2.1 Zkouší zajímavost různých žánrů; (začíná číst knihy s menším počtem ilustrací)

Cíl slovy žáka pro jednu vyučovací hodinu (dílnu čtení): Zmapujeme, kdo která čtenářská území jsme už obsadili, a získáme od spolužáků tipy, jak splnit úkol - zvolit si knihy odpovídající povinným žánrům pro šestou třídu.

Důkazy o učení

- každý žák má svůj přehled čtenářských území; některé knihy si žánrově zařadil
- každý žák má zapsán aspoň jeden tip na knihu, kterou by si chtěl přečíst v rámci povinných žánrů.

Činnosti v hodině

- Domluva se žáky na cíli
- Učitelka vysvětlí, co jsou čtenářská území
- Ukazuje, jak si sama zmapovala svá území, a mírně to komentuje (pouze území relevantní pro žáky v šesté třídě) - příloha
- Každý žák si sám mapuje svá území, využívá Portrét čtenáře a Záznamy o přečtených knihách z dílen čtení na prvním stupni
- Práce ve čtveřicích - žáci si představí, co vymysleli, porovnají svá řešení, mohou si doplnit
- Práce v celé třídě - několik žáků přestaví svá území a čím je obsadili; učitelka napomáhá žákům, aby pojmenovali typ knih, které mají ve svých teritoriích, může zavést pojem žánr; vypisuje na tabuli knihy, které se hodí do povinných žánrů v šesté třídě.
- Samostatná práce: Každý žák si запиše do svých teritorií povinné žánry a vybere si z nabídky od spolužáků nebo na tabuli knihu, kterou by si chtěl přečíst v rámci úkolu „povinné žánry“.
- Text - bez textu

Příloha 1 – Portrét čtenáře

Portrét čtenáře

JMÉNO: _____ Ročník: _____ Datum: _____

1. Odhadni:

Kolik vlastních knih asi máš? (*např. jednu poličku společně se sourozencem?*)

Kolik asi knih jsi přečetl/a v průběhu posledních 12 měsíců?

2. Jak ses naučil/a číst? Pamatuješ si na svůj první čtenářský zážitek?

3. Proč lidé čtou? Napiš tolik důvodů, kolik tě napadne.

4. Co všechno musí člověk dělat, vědět nebo umět, chce-li být dobrým čtenářem?

5. Jaký typ knih rád/a čteš? (např. dobrodružné, pro dívky, fantasy, pohádky, ze života dětí, poezii, bajky, o sportovcích, cestopisy, komiksy, deníky, čarodějnické ...)

6. Jak si vybíráš knihu, kterou budeš číst?

7. Vyjmenuj své oblíbené autory nebo oblíbené knihy. (Tolik, kolik chceš.)

8. Stalo se ti někdy, že jsi nějakou knihu četl/a vícekrát? Pokud ano, kterou nebo které knihy to byly?

9. Jak často doma čteš?

10. Čteš spíše rád, ráda? Dáváš přednost čtení před jinými činnostmi? Nebo se do čtení musíš nutit? Vysvětli, prosím, podrobněji.¹⁶

¹⁶ Mírně upraveno podle knihy Atwell, N.: In the Middle. New Understanding About Writing, Reading and Learning. Heinemann, Portsmouth 1998. Pro použití v našich třídách doporučujeme promyslet množství otázek i jejich výběr. Měli bychom zohledňovat už i existenci e-knih a četbu na síti.

Příloha 2 – Moje čtenářská území

Moje čtenářská území (Nad'a)

Autoři a knihy, které jsem četla na základní škole

- Ludvík Aškenazy (Putování za švestkovou vůní)
J. Thurber (Třináctery hodiny)
E. Blytonová (Správná pětka)
E. Bass (Klabzubova jedenáctka)
A. Lindgrenová (Karkulín ze střechy)
J. Lada (Bubáci a hastrmani, Nezbedné pohádky)
E. Štorch (Lovci mamutů, Minehava, U Veliké řeky, Volání rodu, Osada Havranů, Bronzový poklad)
M. Pašek (Ebenová Karavana, Lovci perel, Jezero plameňáků, Modrý leopard)
K. May (nejradši knihy o Vinetouovi)
J. Foglar (nejradši Hoši od Bobří řeky)
J. Verne (nejradši Tajuplný ostrov, Pět neděl v balóně, 100 tisíc mil pod mořem)
B. MacDonaldová (Vejce a já, Co život dal a vzal)
J. Klapka Jerome (Tři muži ve člunu)
Z. Jirotka (Saturnin)

Neměla jsme ráda

- D. Mrázková (Neplač, muchomůrko)
J. Lada (Mikeš)

Opakovaná dětská četba

- A. Lindgrenová (Bratři Iví srdce)
O. Hejná (Bubáci z Pampelic)
Sempe / Goscinny (Mikulášovy patálie)
L. McFionová (Vítr a vlny)
K. Čapek (Povídky z první kapsy, Povídky z druhé kapsy)

Konec základky a začátek gymplu

- E. Hemingway (Sbohem armádo, Stařec a moře, Zelené pahorky africké, Pohyblivý svátek)
F.S.Fitzgerald (Velký Gatsby, Něžná je noc)
J. Steinbeck (Toulavý autobus, Pláň Tortilla, Na plechárně)
D. Salinger (Kdo chytá v žitě; Franney a Zooey; Vzhůru tesaři, do výše střechu zvedněte)
W. Saroyan (Lidská komedie)
Deník Anny Frankové

Básně

- E. Dickensonová (Můj dopis světu)

Romány a povídky na gymnáziu

F. M. Dostojevskij

O. de Balzac

G. Marquez

W. Faulkner

W. Styron (Ulehni v temnotách, Sofiina volba)

L. Vaculík

M. Kundera

D. Tatarka

B. Hrabal

J. Updike (Králíku utíkej)

I. Olbracht

D.H.Lawrence

J.C.Oatesová

B. Vian

J. Kerouac (Na cestě)

Novější knihy pro děti

R. Dahl (Danny, mistr světa; Jakub a obří broskev, Karlík a továrna na čokoládu, Matylida)

P. Pullman (Zlatý kompas)

C. Funkeová (Inkoustové srdce, Inkoustová krev, Inkoustová smrt)

T. Fombelle (Tobiáš Lolnes)

J. Gaarder (Tajemství karet, Dívka s pomeranči, Sofiin svět)

T. Říčanová (Kozí knížka, Velikonoční knížka, Vánoční knížka, Psí knížka, Noemova archa)

Příloha 3 – Obecné rysy dobré výuky

Obecné rysy dobré výuky, které platí i při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků

Učitel ve třídě vytváří podmínky příznivé pro učení každého žáka i třídy jako celku.	Učitel neustále vyhodnocuje dopad svého působení na učení každého žáka a přizpůsobuje podle toho další výuku.
Učitel neustále zajišťuje, aby ve třídě byla nastolena a udržována taková kultura, v níž se žáci mohou společně do učení ponořit, experimentovat, riskovat, řešit výzvy bez stresu a radovat se z úspěchů.	1. Učitel pracuje s cíli učení. K dlouhodobým a komplexním cílům určuje aktuální cíle krátkodobé a dílčí; formuluje cíle jazykem žáka; zapojuje postupně žáky do stanovení cílů tak, aby žáci vnímali cíl jako svůj vlastní.
Smysluplnost: Učitel ověřuje, zda žáci vnímají výuku jako smysluplnou, případně výuku upravuje.	2. Učitel formuluje k cílům důkazy o učení. Promyslí, z čeho on i žák poznají, nakolik cílů dosáhli. Promyslí, v čem a jak se žák bude sám hodnotit; v čem a jak bude hodnotit žáka učitel. Promyslí, zda a jak se bude pracovat s kritérii úspěchu.
Svobodná volba: Učitel dává v každé hodině žákům skutečnou možnost volby.	3. Učitel plánuje prostředky k dosažení cílů.
Spolupráce: Učitel vytváří příležitosti ke společné práci žáků.	Rozmýšlí kroky, postupy, činnosti, metody; vybírá vhodné texty. Plánuje aktivity před čtením – při čtení – po čtení. Plánuje, co bude žákům modelovat a jak.
Respekt: Učitel vytváří a upevňuje kulturu, v níž se každý žák cítí respektován učitelem i spolužáky.	4. Učitel vyučuje a sleduje učení žáků vzhledem k cílům, aby mohl výuku, případně cíle uzpůsobovat hned nebo v dalších hodinách.
Vysoká očekávání a maximální podpora: Učitel dává najevo, že od každého žáka čeká hodně a že je současně připraven každému žákovi maximálně pomoci.	5. Učitel po hodině vyhodnocuje důkazy o učení žáka.
Radost z úspěchu: Učitel oceňuje žákovy pokroky a dbá na to, aby si jich byl vědom i žák a radoval se z nich.	Pátrá po tom, nakolik bylo cílů dosaženo a co k tomu přispělo. Rozebírá žákovské produkty a pátrá po tom, co vypovídají o myšlení a učení žáka. Má-li epizodické záznamy, rozebírá je. Má-li nahrávku, rozebírá ji. Ideálně to činí aspoň občas s někým dalším.
Chyba jako příležitost: Učitel nehovoří o chybách. Ukazuje žákům, jak využít slepých uliček a omylů. Učí je chápat, že skutečné učení je tvorba, experiment, pokus – omyl.	S oporou o takto získané informace plánuje učitel další výuku

Levý sloupec popisuje hodnotové pozadí, bez něhož se dobrá výuka nemůže vůbec uskutečnit. Právý sloupec popisuje rámcově, nač učitel nezapomíná při plánování, realizaci a reflexi výuky.

Příloha 4 – Vysvětlení některých pojmů

Epizodické záznamy z výuky

Učitel(ka) nebo pozorovatel(ka) si doslova zapisují, co řeklo pozorované dítě nebo jak jednalo. Epizodické záznamy neobsahují žádné hodnocení nebo interpretaci, podobně jako třeba nahrávka diktafonem nebo videokamerou.

Pořizují se obvykle při pozorování předem vytipovaných žáků nebo skupiny, ale mohou vzniknout i v situaci, v níž se stane něco zajímavého, nečekaného, k čemu se bude chtít vyučující po hodině vrátit.

Později se využívají k lepšímu porozumění tomu, jak se žák učí, jak myslí. Poslouží také při popisné zpětné vazbě.

Čtenářské vývojové kontinuum

Čtenářské vývojové kontinuum (*mapa učebního pokroku*)¹⁷ popisuje pomocí *deskriptorů*¹⁸ sestavených do linií vývoj čtenářské gramotnosti¹⁹ dítěte v navazujících úrovních a ve zvolených oblastech.²⁰

Je pomůckou pro učitele při stanovování cílů učení v oblasti čtenářské gramotnosti.

Moderace / sbližování pohledů na žákovské výkony

Jde o sbližování pohledů skupinky učitelů na to, jak rozumět žákovským výkonům. Učitelé se sejdou nad žákovskými výkony – např. nad vyplněnými pracovními listy, nad vyplněnými testy s otevřenými otázkami, nad epizodickými záznamy, nad nahrávkou z hodiny, která ukazuje žákův výkon. Diskutují o tom, jak výkonu rozumějí z hlediska učebních cílů – co žák pravděpodobně zvládá a co tomu v jeho výkonu nasvědčuje, co pravděpodobně nezvládá a co tomu v jeho výkonu nasvědčuje.

17 Terminologie není jednotná. V ČR se ustálil termín „mup“, ale jeho obsah se u jednotlivých uživatelů liší. Někteří možná ani neuvědomují, že jde o zkratku pro mapu učebního pokroku.

18 Někteří tvůrci kontinuí používají termín deskriptor, jiní indikátor, jiní charakteristika. Používáme termín deskriptor, protože nám vyhovuje svým důrazem na popisnost. Deskriptor je „popisek“ žákova chování.

19 Čtenářsky gramotný je jednoduše řečeno ten, kdo zvládá aktuální požadavky, které klade život v dnešních podmínkách na každého člena společnosti ohledně schopnosti zacházet v běžném i pracovním životě s nejrozmanitějšími texty a naplňovat nejrůznější účely čtení.

20 Volba oblastí, do nichž různí autoři kontinuí člení čtenářskou gramotnost, závisí na jejím pojetí i účelu členění.

Příloha 5 – Čtenářské vývojové kontinuum

Poznámka: Text převzat z *Nápadníku menteeho*

Podmínka efektivního učení

Žáci se nejlépe učí, když vědí, čemu se mají naučit a proč, a když se navíc učí posuzovat, jak se jim daří cílů dosahovat a co jim v tom pomáhá. Od učitelů se očekává, že rozumějí svému oboru natolik, aby byli schopni volit cíle učení adekvátně potřebám a možnostem dětí a srozumitelně jim cíle učení zprostředkovat.

Proměna učitelova úkolu a pojetí čtenářské gramotnosti

Učitelé čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti mají vycházet při určování vzdělávacích cílů z RVP / ŠVP. Avšak to nestačí, protože nároky na čtenářské dovednosti, myšlení nad textem a využití textu se značně proměňují s tím, jak se obohacují způsoby komunikace a proměňují se typy textů i povaha čtení. Zveřejňované texty z většiny již negarantují redakce a vydavatelé, publikace je dnes otázka několika příslušných kliknutí myši. Pojetí textu se rozvolnilo a rozšířilo, vyjadřovací prostředky jdou daleko za to, co ještě nedávno bylo možné a představitelné. Díky výzkumům i filozofické reflexi toho víme mnohem víc o tom, jak zásadní roli hraje komunikace v budování sociální identity člověka i v distribuci a uplatňování moci ve společnosti.

Skutečnost nás nutí rozlišovat mezi čtením, čtenářstvím a čtenářskou gramotností. Ve čtenářské gramotnosti nejde jenom o „schopnost porozumět psanému textu“, jak se domnívá velká část českých učitelů.²¹ Čtenářsky gramotný člověk je ovšem schopen text dekodovat, tedy rozluštit slova a věty, rozumí textu na doslovné úrovni („co text říká“), a také čte mezi řádky a vysuzuje z textu i to, co v něm není přímo řečeno. Až sem se čtenářská gramotnost více méně kryje s výkladem českých učitelů. Přidávají se dovednosti další, které bývají ve škole opomíjeny, ale kterých jsou na své úrovni schopny i malé děti: úkolem čtenáře je uvažovat o autorovi a jeho záměru vzhledem k zamýšleným adresátům; o tom, nakolik je autorův záměr otevřený a nakolik ho skrývá; jakými prostředky se autor pokouší svého záměru dosáhnout a jak se mu to daří; do jaké pozice autor staví čtenáře a zda čtenář chce tuto pozici přijmout. Návykem se má stát reflexe toho, co se čtenářem text dělá a co on chce udělat s textem, k jakému účelu chce text využít, nakolik text v tomto ohledu splňuje jeho očekávání a jak se nakonec k textu postaví ve svém životě.

Dnešní pojetí čtenářské gramotnosti se tak sbližuje z tzv. kritickou gramotností, kterou dnes mnozí pedagogové a myslitelé považují za ústřední cíl vzdělávání ve společnosti, v níž žijeme.

Kritická gramotnost nemíří jen na racionální zpracování textů; počítá také s citovými a estetickým prožíváním četby, s povznášejícím účinkem literatury.

Podstatným předpokladem pro zacházení s textem je důvěra čtenáře v to, že čtení je smysuplná činnost, která stojí za vynaložené úsilí. Takový stav mysli je důsledkem zkušenosti – pokud dítěti dopřejeme, a opakovaně, pozitivní zážitek z četby, má naději, že se stane vnitřně zaujatým čtenářem, který se nebude zdráhat pouštět se i do čtenářsky náročných úkolů a neuplývá jen na užívání textů spotřebních, nenáročných.

Pro školu a pro práci učitelů z toho vyplývá potřeba identifikovat vzdělávací cíle ve všech složkách čtenářské gramotnosti v současném pojetí. Učitelé potřebují vystihnout, jak vypadá v určitém okamžiku výchovy jejich žák coby čtenář, a rozhodovat se o tom, jaké budou další kroky v jeho rozvoji. Proto je potřebné umět propojovat dnešní chápání toho, co znamená číst, být čtenářem a být čtenářsky gramotný, s tím, co víme o postupném narůstání čtenářských dovedností a postojů i vědomostí u dětí během výchovy.

²¹ Podle šetření L. Hejska z UP Olomouc, které proběhlo v roce 2012, právě tak chápou čeští učitelé obsah pojmu čtenářská gramotnost. HEJSEK, L.: *Jak čeští vyučující na základních školách rozumějí pojmu čtenářská gramotnost*. In Jazyk – literatura – komunikace. Olomouc: PdF UP, 2014.

Co je čtenářské kontinuum?

Čtenářské kontinuum je pomůcka pro systematický rozvoj čtenářské gramotnosti. Obsahuje čtenářské cíle rozdělené - v případě kontinua z dílny PŠÚ²² - pro větší přehlednost do šesti oblastí a šesti navazujících úrovní zvládnání.

Struktura čtenářského kontinua PŠÚ

OBLAST:

Úroveň →	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	PŘEDČTENÁŘ	ZAČÍNÁJÍCÍ	POSTUPUJÍCÍ	POKROČILÝ	ZDATNÝ	SAMOSTATNÝ
Linie 1	deskriptor	deskriptor	deskriptor	deskriptor	deskriptor	deskriptor
Linie 2						
Linie 3						
Atd.						

Oblasti kontinua:

1. Čtenářské chování
2. Čtenářská odezva
3. Porozumění textu
4. Ustálené prvky
5. Porozumění v kontextech
6. Dekódování

Oblast je uspořádána do vývojových **linií**.

Linie sleduje proměny určité dovednosti na uvedených **šesti vývojových úrovních**:

- předčtenář,
- začínající,
- postupující,
- pokročilý,
- zdatný,
- samostatný.

Stav čtenáře, to, co může dokázat v jisté fázi svého rozvoje, je pro každou úroveň v dané oblasti popsáno na dané linii **deskriptorem**. Deskriptor slouží ve výuce jako vzdělávací cíl.

²² Zkratka názvu projektu Pomáháme školám k úspěchu. V České republice vzniklo v nedávné době ještě jedno kontinuum v rámci projektů hrazených z EU. Realizátorem projektu byla společnost SCIO.

Příklad

Oblast: Čtenářské chování

Úroveň →	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	PŘEDČTENÁŘ	ZAČÍNÁJÍCÍ	POSTUPUJÍCÍ	POKROČILÝ	ZDATNÝ	SAMOSTATNÝ
Linie 1: Výběr textů pro zážitek z četby Deskriptory →	Začíná si vybírat materiály ke čtení zejména podle ilustrací...	Začíná si ujasňovat svůj čtenářský zájem ...	Začíná si samostatně vybírat knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Samostatně si vybírá knihy, které mu přinášejí čtenářský zážitek...	Začíná si vybírat náročnější knihy pro zážitek; projevuje svůj odstup od žánrů dětské četby ..	Samostatně si vybírá náročnější knihy pro vlastní potěšení...
Linie 2:						
Atd.						

Povaha kontinua

Čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost jsou komplexní životní projevy, které nemůžeme bez ztrát převést do izolovaných popisů čtenářova výkonu do formy tabulky. Kontinuum funguje pouze jako model, jako pomůcka pro lepší orientaci v nepřehledné živé skutečnosti. Pokouší se zachytit nezachytitelné proto, aby se růst žákovy čtenářství dal lépe uchopit při vzdělávání.

Práce s kontinuem nesmí být mechanická. Smyslem není odškrtnat okénka tabulky jako probraná.

Deskriptory jsou pro učitele zdrojem navazujících vzdělávacích cílů. Ukazují směr, nabízejí vodítko pro cestu za čtenářskou gramotností. Nemají povahu úzkých a jednoznačných cílů. Mají blízko k tomu, co Dylan Wiliam nazývá „learning intentions“, tedy „záměry učení“²³. Deskriptory zůstávají povětšinou na dostatečně obecné úrovni, takže konkrétní interpretace cíle, cesty k jeho dosažení i posouzení výsledku drží i nadále plně v rukou učitel a jeho žáci.

Žáci i ve věkově přibližně homogenní skupině, jakou je třída, projevují vzhledem ke kontinuu různé úrovně zvládnutí zručnosti. Také samotný žák může prokazovat v každé z oblastí kontinua jinou úroveň míry zvládnutí.

Hodnocení ve formativní funkci je nezbytné

Pro vytěžení potenciálu, který kontinuum nese, pomůže, když porozumíme smyslu **hodnocení ve formativní funkci**. V něm vůbec nejde o to, že učitel nedává známky a nahrazuje je slovním hodnocením, ani o to, že učitel nehodnotí práci žáka porovnáváním s výkony spolužáků. Hodnocení ve formativní funkci se v první řadě obrací k učitel: učitel hodnotí výkony žáků pro to, aby získal informace potřebné **pro své rozhodování** o dalším postupu výuky a učení. Rozhodnutí se týká toho, co on sám jako učitel dál udělá: Na co naváže a jak? Zvýší / sníží náročnost výuky? Vráť se k některé části zadaného úkolu? Poskytne jednotlivému žákovi zpětnou vazbu, a jakou? Poskytne zpětnou vazbu jednomu žákovi takovým způsobem, že kterého může mít užitek celá třída?atd. Díky žákovi sebehodnocení získává učitel informace nejen o žákově výkonu, ale i o tom, jak žák o svém výkonu smýšlí, jak sám vnímá, čemu rozumí dostatečně a kde se ztrácí, a za jak užitečnou považuje učitelovu podporu. S tím vším může učitel pracovat při profesním rozhodování.

Dylan Wiliam, současný nejuznávanější odborník a propagátor hodnocení ve formativní funkci, říká: „Vyučování je činnost podmíněná. Nemůžeme předvídat, jaký bude výsledek jakéhokoli z našich vyučovacích kroků, čemu se žáci skutečně naučí. Hodnocení ve formativní funkci zavazuje shromáždění nejlepších dostupných důkazů o tom, čemu se skutečně žáci naučili, a pak využití takto získaných informací k rozhodování o tom, co budeme dělat dál.“ (Wiliam, 2011, str. 50)

23 WILIAM, D.: Embedded Formative Assessment. Solution Tree, 2011. ISBN 978-1-934009-30-7.

Hodnocení ve formativní funkci těžko uplatníme, pokud tápeme ohledně cílů učení. Kontinuum cíle nabízí. Zčásti přesahují státem stanovený rámec vzdělávacích programů a učitelé se jim teprve učí rozumět. K porozumění značně přispívá, když se pokoušejí v diskusi s druhými rozklíčovat dětské výkony vzhledem k cílům: Jak vypadá dobře zvládnutý cíl, tedy dobrý žákův výkon? Jak poznáme, co žákovi chybí, když se s některým z cílů mýlí?

Kontinuum a aktivní učení

Kontinuum obohatilo škálu pomůcek, s nimiž učitel může pracovat. Pokud již ovládá metody aktivního učení, získá v kontinuu rámec pro jejich cílené využití. Učitel, který vyučuje převážně transmisivním způsobem, kontinuum nevyužije. Většiny cílů čtenářské gramotnosti totiž nelze dosáhnout bez aktivního žákova zapojení. To proto, že čtení je myšlení – a myslet za člověka nikdo druhý nemůže.

Mnoho metod aktivního učení se může pyšnit o výzkumy opřené stvrzením toho, že způsobují to, co deklarují. Ale nejdůležitější výzkumný závěr je ten, že každému učiteli v jeho neopakovatelném kontextu funguje něco jiného. Je na učiteli, aby si neustále ověřoval, že jeho výuka má dopad na učení každého z žáků, a aby se rozhodoval, jak svůj dopad zvýší. Jsme zpět u kontinua a cílů učení, u formativního hodnocení.

Zkrátka, dobrá výuka se neobejde bez cílů, a proto máme kontinuum, aby nám cíle nabízelo.

Hana Košťálová a lektorský tým projektu Spirála

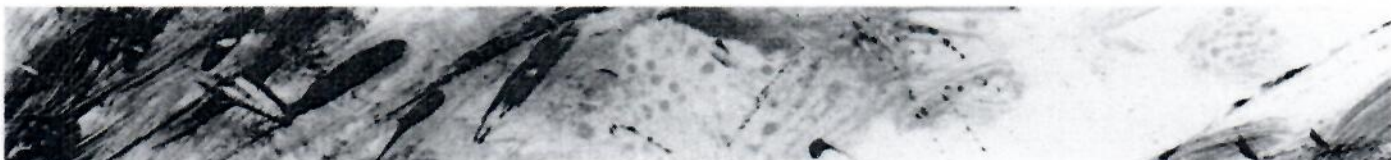
Scénář 3S. Forma kolegiální podpory

1. vydání, Nový Jičín 2015

Vydalo Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum
Nový Jičín, příspěvková organizace, Štefánikova 826/7, 741 01 Nový Jičín.

www.kvic.cz/projekty

ISBN 978-80-87744-12-3



Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC)
Nový Jičín, příspěvková organizace, Štefánikova 826/7, 741 01 Nový Jičín, IČ: 62330403

1. vydání, 2015

