



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

„3 S“

forma kolegiální podpory

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

Verze určená k pilotování v projektu Spirála.

OBSAH

Jak číst a používat tento text	3
<i>Část I – O kolegiální podpoře obecně</i>	5
1 K zamyšlení před další četbou	5
2 Naše vize a její zdroje	6
3 „3 S“ jako forma kolegiální podpory	8
4 Rámcový průběh 3S	11
5 Průběh 3S podrobně	12
5.1 Fáze záměru	12
5.2 Fáze přípravy	12
5.3 Fáze uskutečnění – „3 S“	14
5.3.1 Společné plánování výuky a učení žáků	14
5.3.2 Společná výuka	15
5.3.2 Společná reflexe	17
<i>Část II – Kolegiální podpora v projektu Spirála</i>	19
1 Cíl KA 1 v projektu Spirála	19
2 Úkol v kolegiální podpoře v projektu Spirála	19
3 Záznamy z procesu kolegiální podpory v projektu Spirála	19
4 Průběh kolegiální podpory v projektu Spirála	20
5 Osnova záznamu z kolegiální podpory v projektu Spirála	22
<i>Část III – Příklad kolegiální spolupráce a podpory</i>	23
1 Organizace společné práce	23
2 Využití čtenářského kontinua při kolegiální podpoře	24
3 Záznam plánu hodiny Aničky a Nadi	26
Přílohy	27

Jak číst a používat tento text

Scénář 3S je určen pro inspiraci účastníkům aktivity KA1 projektu Spirála. Současně má posloužit těm učitelům spolupracujícím s týmem MUP v projektu Pomáháme školám k úspěchu, kteří chtějí zlepšovat výsledky své učitelské práce využitím kolegiální podpory. Po pilotování a úpravách ho poskytneme dalším zájemcům.

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.

Nejde o čistý mentoring. Neočekáváme, že jeden člen společně pracující jednotky je ten vědoucí a dovedný (mentor) a druhý ten, který ví a umí méně (mentee). Pojem kolegiální podpora pro nás znamená společnou práci lidí, kteří jsou si blízcí tím, co právě řeší, a mohou do spolupráce přinést vzájemně užitečné podněty. Obratem *využití mentorského přístupu* naznačujeme, že pro dobrou partnerskou spolupráci se hodí komunikační a sociální dovednosti, které si s mentoringem spojujeme.

Vše, co píšeme na dalších stránkách, jsou pouze náměty. Vycházíme částečně z vlastní, byť omezené praxe, a převážně ze zkušeností a výzkumů zahraničních. V českém vzdělávacím prostředí se předložené pojetí kolegiální podpory hromadně neuplatňuje, takže ani nemůžeme uvést, co se nejvíce osvědčilo. Musíme na to přijít společně.¹

Ve výuce je užitečné dělat to, co nám funguje. To, co vede k dosažení dobře zvolených vzdělávacích cílů. Klíčové jsou tři otázky:

- 1. Jak dobře volit vzdělávací cíl tak, aby byl pro mé žáky v tuto chvíli hodnotný?**
- 2. Z čeho a jak poznám, nakolik jsme cíle se žáky dosáhli?**
- 3. Čím jsem pomohl/a žákům cíle dosáhnout? Co víc či jinak bych mohl/a udělat příště?**

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. Každý z nás zná řadu metod a postupů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti v češtině i v dalších předmětech. Nyní musíme přistoupit k tomu, že se soustředíme na každého žáka a na to, jak mu prospívá náš způsob výuky, metody a postupy, které využíváme. Skutečně se v mých hodinách učí? Učí se, jak nejvíc mu jeho dispozice dovolují? Pomáhají mu mé oblíbené metody? Co mohu udělat pro to, aby se učil více?

¹ Nějaké vlastní dílčí zkušenosti přece jen máme, více o nich v odstavci 3.7 na str. 9.

Jak to souvisí se čtenářským vývojovým kontinuem?

V projektu Spirála i v projektu Pomáháme školám k úspěchu chceme zlepšovat čtenářskou gramotnost každého našeho žáka. Skrze kolegiální podporu hledáme cesty jak toho dosáhnout i jak porozumět výkonům, které žák podává. Jinak řečeno, jak rozumět tomu, nakolik žák dosáhl vzdělávacího cíle.

Čtenářské vývojové kontinuum nám usnadňuje práci tím, že navrhuje hodnotné vzdělávací cíle pro žáka, které nám nenabízí RVP (ŠVP) ani ve svých aktualizacích. Postupně budou k dispozici také ukázky toho, jak rozumět dětským výkonům na cestě za zvolenými cíli, a ukázky metodických postupů, které se v praxi někomu z nás osvědčily, a chce se o svou zkušenost podělit.

Reflektivní okénko

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 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 Hattie²

„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 Fullan³

„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 Bereiter⁴

² Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London and New York: Routledge.

³ Fullan, M (2010): All systems go. Citováno z McKinsey & Company: How the world's most improved school systems keep getting better, 2010, str. 138.

⁴ 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 a zažívat úspěch.
- Je v mých silách být učitelkou (učitelem) každého mého žáka.
- Z toho, co se děje ve škole, ovlivňuje školní výsledky žáka nejvíce to, jak efektivní učitel jsem.
- 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.⁵
- Nejlepších výsledků dosahují žáci těch učitelů, kteří soustavně vyhodnocují dopad svého působení na žákovo učení, kriticky zkoumají důkazy o učení a přizpůsobují další výuku podle svých zjištění.⁶
- Učitelům ke zlepšování nejvíce pomáhá společná práce s druhými učiteli týkající se přípravy, realizace, reflexe i vyhodnocení výuky. Jde o různé formy kolegiální podpory.⁷

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.⁸

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 dřív potřebuje zvládnout texty náročnější než kdy dřív a číst mnohem častěji a pro naplnění rozmanitějších účelů čtení než kdy dřív. 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.

⁵ Timperley, H. (2008): Teacher professional learning and development. IEA, IBE. Geneva, Switzerland: UNESCO.

⁶ Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London and New York: Routledge.

⁷ 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.

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.

Reflektivní okénko

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 společnou práci dvou a více učitelů. Společně hledají výukové postupy, díky nimž se přiblíží vizi, že se každý jejich žák každých 45 minut naučí něčemu pro něj hodnotnému.

3.3 Smysl kolegiální podpory

Při společné práci se navzájem podporujeme tím, že s oporou jeden o druhého zkusíme cesty, které budou mít co největší dopad na učení každého žáka. Společně tvoříme, společně řešíme problémy, společně se učíme. Pomáhá nám to zvládnout stále se proměňující požadavky na naši práci.

Není podstatné, zda máme dobrý dojem z použití nějaké nové metody. Důležité je, zda to pomohlo žákovi učení a zda to přispělo k žakově radosti z učení. Pak se můžeme radovat i my učitelé.

3.4 Zásady společné práce

I když je některý člen dvojice nebo skupinky zkušenější, při společné práci formou „3 S“ jsou si rovnými partnery – kolegy, kteří hledají řešení, jež nejsou předem známa nikomu z nich.

Každý člen se snaží přispět co nejvíce, zodpovědnost za proces i za výsledek mají oba z páru nebo každý člen ze skupiny.

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

3.5 Podmínky pro „3 S“ v praxi

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

Nejčastěji opakovaná podmínka, která nebývá splněna a stává se překážkou, je čas. Čas na společné plánování a čas na společnou reflexi. Pomůže nám, když si zařadíme tyto časy do svého týdenního rozvrhu napevno po celou dobu spolupráce s kolegu(y).

Podobně bývá náročné zorganizovat společnou výuku – 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 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.“⁹

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 naší spolupracující dvojice či skupinky. Hovoří se o pozorovateli, informovaném externistovi (knowledgeable other), o kritickém příteli apod. Vybírají si ho členové spolupracující skupinky - musí to být někdo, komu všichni důvěřují. Třeba další kolega ze školy či kamarád z jiné školy, zástupkyně, lektor Jeho úkolem je poskytnout zpětnou vazbu podle toho, o čem 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 plně 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 Study¹⁰), v Kanadě (4 C's), v Austrálii (moderace), v Evropě (videostudie využívané k učení učitelů) a které jsou podpořené 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 a kolegiální podpory.

3.7 Dílčí zkušenosti ze čtyř let projektu Pomáháme školám k úspěchu – příklady kolegiální podpory

- Párová výuka: Dva vyučující společně plánují, uskutečňují a vyhodnocují výuku. PV se vyvinula z požadavků projektu na spolupráci učitele s asistentem – podmínkou pro využívání asistentů bylo pánování a reflexe společně s učitelem. Asistenti se díky tomu se stali velmi rychle učitelům skutečnými pedagogickými partnery, párovými učiteli.
- Sdílení ve trojicích (ZŠ Mendelova, Karviná): Tři vyučující se střídavě navštěvují v hodinách, jeden vyučuje, druhý dává vyučujícímu zpětnou vazbu a třetí poskytuje zpětnou vazbu na 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 (str. 7).
- Neformální spolupracující minitýmy: Dvojice či trojice učitelů společně plánují, někdy společně vyučují, vždy spolu výuku reflektují a vyhodnocují.

⁹ HK: Bohužel nevím, odkud mám tenhle citát Rozhodně ne ze své hlavy.

¹⁰ 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.

Reflektivní okénko

4 Rámcový 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, ale je to značná výhoda. 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 ani jednoho nenapadá žádné 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 se nechat nahrát na video.
 - 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 žakovu 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.

Reflektivní okénko

5 Průběh „3 S“ podrobně

Dříve, než se dáme do práce, 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.

Reflexivní okénko

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
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 kratičkových 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 NÁS UŽ NENAPADÁ ŽÁDNÉ VYLEPŠENÍ.**

Reflexivní okénko

5.3.2 Společná výuka

Společná výuka může mít různé varianty.

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 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 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.

Reflektivní okénko

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 čtenářského 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 22):

- 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.**

Reflexivní okénko

Část II - VYUŽITÍ KOLEGIÁLNÍ PODPORY V PROJEKTU SPIRÁLA V KA 1

1 Cíl KA1 v projektu Spirála

- seznámit se se čtenářským vývojovým kontinuem, porozumět mu jako nástroji pro zvyšování čtenářské gramotnosti žáků;
- naučit se kontinuum využívat při zlepšování čtenářské gramotnosti žáků;
- vyzkoušet si formy kolegiální podpory s využitím mentorského přístupu při zlepšování čtenářské gramotnosti žáků.

Smyslem projektu je zlepšit pomocí kolegiální podpory a čtenářského kontinua čtenářskou gramotnost žáků ve třídách zapojených učitelů a ověřit možnosti kolegiální podpory pro její další šíření.

2 Úkol v kolegiální podpoře po letní škole v projektu Spirála

- Pracovat ve školním roce 2014/2015 s jedním či více kolegy formou „3 S“ na zlepšování čtenářské gramotnosti žáků s využitím čtenářského vývojového kontinua.
- Zaměřit se na to, aby hodiny vedly skutečně k tomu, že se žáci budou učit (= že se budou blížit ke stanoveným cílům) a že jsme schopni ukázat, proč si myslíme, že se doopravdy učili (důkazy o učení).
- Zaznamenat v každém měsíci jednu hodinu a reflexi k ní podle osnovy na str. 22 (+ podle příkladu na str. 26. K němu ještě doplníme ukázkou záznamu reflexe realizované hodiny). Na intervizních setkáních sdílet s druhými svoje úspěchy i výzvy.
- Měsíčně věnovat této práci průměrně 6 hodin.

3 Záznamy z kolegiální podpory v projektu Spirála (osnova na str. 22, příklad na str. 26)

Za pořízení dokumentace – záznamů – je odpovědný ten člen dvojice či skupiny, který za to dostává od projektu Spirála na základě pracovního výkazu a odevzdané dokumentace odměnu.

Dokumentace zahrnuje:

- Záznamy ze společné práce podle osnovy na str. 22 ve scénáři ve frekvenci jedna společně plánovaná a odučená hodina za měsíc. Nezapomeneme na tyto části dokumentace
 - Použité texty. K nim komentář, čím je zvolený text vhodný pro daný čtenářský cíl.
 - Pracovní listy, s nimiž žáci v hodině pracovali.
 - Ukázky žákovských prací, výkonů.
 - Epizodické záznamy (= záznamy toho, co žák řekl či udělal v průběhu hodiny) – pokud jsme je pořizovali.

4 Průběh kolegiální podpory v projektu Spirála – aplikace obecného postupu

4.1 Fáze záměru

Učitelé zapojení v projektu Spirála mají kolegu(y), s nímž chtějí na rozvoji čtenářství žáků od září 2014 do dubna 2015 spolupracovat. Oba (všichni) se na spolupráci těší.

4.2 Fáze přípravy

4.2.1 Domluví se na rozvrhu pro společnou práci. Vymezí si pravidelný čas:

- a) na plánování před hodinou / reflexe po hodině / rozbor výkonů žáků,
- b) na uskutečnění plánu v hodině.

Dohodnutý rozvrh se budou snažit ze všech sil v průběhu projektu dodržet. Když se ukáže, že rozvrh nevyhovuje, upraví ho. Doporučujeme častější kratší setkávání spíše než řídké dlouhé schůzky.

Například: Spolupracující učitelé si určí

- a) **týdně jednu hodinu** na plánování a reflexi a rozbor produktů žáků. Někdy budou více plánovat, jindy více reflektovat či vyhodnocovat produkty žáků – podle toho, co je momentálně nejvíc potřeba. Plánovat mohou na společných schůzkách nebo skrze technologie, třeba po Skypu.
- b) **jednu hodinu za dva týdny** na společnou výuku či na vzájemnou návštěvu ve výuce. Zařadí si tyto časy napevno do svého diáře (viz příklad Anička a Naďa).

Budou společně vyučovat nebo se navštěvovat podle organizačních podmínek školy. Pokud to není možné, budou ke společné reflexi využívat svoje vlastní poznámky z hodiny. Čas od času by si měli pořídit videonahrávku a rozebrat její vybraný úsek.

4.2.2 Promyslí, čemu se budou společně věnovat:

Který čtenářský cíl / deskriptor (nebo linii kontinua) by chtěli u svých žáků rozvíjet?

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

Volba cíle by měla vzejít z průsečíku toho, co potřebují žáci, a toho, nač se spolupracující učitelé cítí. V průběhu projektu budou svoje záměry upravovat vzhledem k tomu, jak se jim bude dařit a jak budou žáci reagovat.

4.2.3 Ujasní si úkoly

Co dělají společně?

Co dělá každý zvlášť, za co nese odpovědnost?

4.2.4 Ujasní si, jak budou zaznamenávat svou práci.

4.3 Fáze uskutečnění

Spolupracující učitelů svůj plán na spolupráci realizují. Scházejí se, plánují výuku, pak ji reflektují s oporou o výkony žáků. Sledují při tom, jak jim vyhovuje to, co si na začátku dohodli, podle potřeb upravují. Na úpravách se musejí domlouvat společně, ne jednostranně.

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

K tomu slouží jednak intervizní setkávání v průběhu projektu, jednak závěrečné evaluační setkání. Podrobnosti k těmto částem projektu později.

Reflektivní okénko

5 Osnova záznamu z kolegiální podpory

1 Jména spolupracujících

2 Kdo je lídrem dvojice

3 Jaký je rozvrh naší spolupráce:

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

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

5 Záznam plánu hodiny / bloku (**pro Spirálu odevzdáme 1 záznam měsíčně**)

- Ročník, třída, předmět (téma)
- Datum plánování
- Cíl z kontinua
- Cíl slovy žáků
- Důkazy o učení
- 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)

6 Záznam z reflexe hodiny – reflektujeme buď hodinu jako celek, nebo zvolený důležitý moment (**pro Spirálu odevzdáme 1 záznam měsíčně**)

Můžeme využít tyto otázky:

- Nakolik jsme se žáky dosáhli cílů hodiny? O co svůj názor to opíráme?
- Co žákům pomohlo cíl 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?

Část III – ANIČKA A NAĎA, PŘÍKLAD KOLEGIÁLNÍ SPOLUPRÁCE A PODPORY

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 systematičtější 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 časový rozvrh:

- Sejdou se jedenkrát týdně na 60 minut. Věnují je plánování, reflexi a rozboru čerstvé zkušenosti z hodin, budou se zabývat žákovskými výkony.
- Nadto se jednou týdně navštíví v hodině nebo budou ve dvou 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 čtvrtěním obědě. Do pondělka 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 nepřípadla a kterým se nevěnovala ani její vysokoškolská příprava. Pro Naďu je kontinuum 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 Naďou 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 Nadiny 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). Mají ho přinést už na pondělní hodinu češtiny (22.9.), aby si Anička s Naďou mohly Portréty prostudovat. Kromě toho mají žáci najít svoje přehledy přečtených knih z nižších ročníků, pokud je nevyhodili.

Už teď Aničku a Naďu napadalo, že nejspíš bude užitečné zaměřit se na linii 2 Rozšiřování čtenářských teritorií¹¹ ve Čtenářském chování.

¹¹ 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“.

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

- do oblasti Čtenářské chování
- na linii 2 – Rozšiřování čtenářských teritorií
- 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 (příklad Čtenářských území v příloze).

Probereme cíl se žáky

Anička a Naďa 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 žánr¹²

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 Naďa 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.

¹² 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

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, fantazy, 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.¹³

¹³ 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.

Moje čtenářská území (Nada)

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 hashrmani, 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. Jírotka (Saturnin)

Neměla jsme ráda

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

Opakovaná dětská četba

A. Lindgrenová (Bratři lví srdce)
O. Hejtná (Bubáci z Pampelice)
Sempe / Goscinny (Mikulášovy patálie)
L. McFionová (Vitr 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, Matylda)
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)

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. Smysluplnost: Učitel ověřuje, zda žáci vnímají výuku jako smysluplnou, případně výuku upravuje. Svobodná volba: Učitel dává v každé hodině žákům skutečnou možnost volby. Spolupráce: Učitel vytváří příležitosti ke společné práci žáků. Respekt: Učitel vytváří a upevňuje kulturu, v níž se každý žák cítí respektován učitelem i spolužáky. Vysoká očekávání a maximální podpora: Učitel dává najevo, že od každého žáka čeká hodně a že je současně připraven každému žákovi maximálně pomoci. Radost z úspěchu: Učitel oceňuje žakovy pokroky a dbá na to, aby si jich byl vědom i žák a radoval se z nich. 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.	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. 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. 3. Učitel plánuje prostředky k dosažení cílů. Rozmýšlí kroky, postupy, činnosti, metody; vybírá vhodné texty. Plánuje aktivity před čtením – při čtení – po čtení. Plánuje, co bude žákům modelovat a jak. 4. Učitel vyučuje a sleduje učení žáků vzhledem k cílům, aby mohl výuku, případně cíle uzpůsobovat hned nebo v dalších hodinách. 5. Učitel po hodině vyhodnocuje důkazy o učení žáka. Pátrá po tom, nakolik bylo cílů dosaženo a co k tomu přispělo. Rozebírá žakovské 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. S oporou o takto získané informace plánuje učitel další výuku.

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

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.

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.

Dobré rady jsem vždycky ignoroval. To je to jediné, co s nimi můžete udělat. Člověku nejsou k ničemu.

Oskar Wilde