

Ve své kultuře má ředitel školy zakotveno: „To, co chci, aby dělali, moji učitelé, to napřed vyzkouším a udělám sám...“

JANA ŠTYBNAROVÁ

Inovace a změny ve výuce fungují dobře, pokud je ve škole bezpečné klima. Bezpečné zázemí potřebuje pedagog zejména v situaci, kdy se pouští do jiného stylu výuky, aby žáky aktivizoval. Jaká bude reakce třídy? Zapojí se všichni? Obavy učitele ze vstupu do neprobádané oblasti nových metod může pomoci rozehnat otevřená hodina některého z kolegů. Aby členy svého pedagogického sboru přesvědčil, že se nemusejí bát, šel na 8. základní škole v Mostě příkladem sám ředitel Roman Ziegler. Otevřel své hodiny kolegům, následně s nimi sdílel a rozebíral poznatky i výsledky práce žáků a dnes může říci, že spolupráce členů pedagogického týmu je v kultuře školy pevně zakotvena a zkoušení nových věcí, aby se žáci učili naplno a s radostí, je na denním pořádku.

Učitelé, kteří přicházejí ráno do školy, se po zapsání docházky zastavují v chodbě před nástěnkou a v týdenním plánu si připomínají, co je dnes čeká. Na bílé tabuli vedle je fixou napsaná pozvánka do otevřené hodiny dějepisu. Kolegy zve Roman Ziegler – ředitel školy. Elektronickou pozvánku posílal zhruba před týdnem e-mailem, nyní připomíná, že má ještě pro případné zájemce jedno volné místo.

V e-mailové pozvánce uvedl, že tématem je Marie Terezie a Josef II., cílem pro žáky je prezentovat vytvořený plakát o životě Marie Terezie a Josefa II. Zároveň kolegům napsal, že bude pracovat s kritérii pro tvorbu plakátu, s pravidly skupinové práce a sebehodnocením žáků, ve kterém se zaměří na spolupráci žáků a individuální podíl každého žáka na společné práci. Uvedl také, že se jedná o dvouhodinovou lekci a k náslechu do výuky může přijít pět kolegů.

Otevírání výuky kolegům začíná být již ve škole běžné. Ne vždy to tak ale bylo. To, že společné přemýšlení o výuce napomáhá zkvalitňování výuky, vědělo vedení školy díky projektu Pomáháme školám k úspěchu, do kterého se 8. základní škola v Mostě zapojila ve školním roce 2017/2018. Projekt Nadace The Kellner Family Foundation vznikl v roce 2010. Od té doby získávají zapojené veřejné základní školy z celé republiky odbornou i materiální podporu podle vlastních potřeb a učí se novým metodám výuky. Společnou snahou je, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí.



Dosažení toho, aby se proměnila kultura školy a výuka přestala být výsostným územím jednotlivých izolovaných učitelů, bylo však dlouhodobějším procesem. Výhodou bylo, že v mostecké škole již nějaký čas do tříd docházeli různí asistenti – například pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami asistenti z programu *Inkluze na mosteckých školách*. Přidali se pedagogičtí asistenti z projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, kteří působili spíše v rolích párových učitelů. To byl první „lakmusový papírek“, jak bude další člověk ve výuce vnímán – zda jako narušitel, nebo jako pomoc. Naštěstí byla většina asistentů ve škole ochotná spolupracovat, učitelé je nemuseli do ničeho „honit“, asistenti sami vnímali, co je potřeba, a hlavně byli loajální a diskrétní, k čemuž je směřovalo vedení školy. To, že učitelé mostecké školy začali vnímat

INOVACE A INSPIRACE

asistenty jako podporu své práce a podporu pro žáky, však ještě nezaručovalo, že budou chtít otevírat výuku kolegům.

„Já dělám věci, které dělají všichni“, „Nemám co ukázat“, začínalo na společných poradách po výzvách vedení, že by bylo užitečné se vzájemně inspirovat, společně přemýšlet o výuce a otevírat si výuku navzájem. Ředitel školy učitele se znalostí jejich práce z hospitací přesvědčoval, že opravdu mají co ukázat. U některých panovala tréma, že to, co dělají, je příliš běžné (ve smyslu nezajímavé), obava, že když se něco nepovede, tak to uvidí ještě někdo další. Přitom kolegové potvrzovali, že když se jdou podívat k někomu do výuky, tak je pro ně moc užitečné vidět žáky i kolegu v interakci, vidět proces jejich učení, mít možnost se bezprostředně po hodině doptávat na kontext žáků, třídy, vyučujícího. Smysluplnost byla zřejmá, ale přesto učitelé nechtěli nabízet, co by sami uvítali.

Roman šel příkladem jako první odvážlivec. Měl co ztratit. Pokud by hodina byla „propadák“, mohl by být kredit ředitele narušen. Přesto do toho šel: „Když něco chci po svých učitelích, musím to nejprve vyzkoušet sám, musím do toho jít a ukázat ostatním, že i já jdu s kůží na trh.“

Ve dvouhodinové lekci, na kterou Roman zval své kolegy, většinu času viděli žáky, kteří samostatně četli text nebo kteří byli nakloněni k sobě a šeptem se domlouvali, co kdo udělá – někdo četl pasáže z textu, jiný je přeformuloval vlastními slovy, další vše zapisoval nebo stříhal a lepil obrázky. Nepoučený pozorovatel by si mohl říct, že se tam vlastně nic moc neděje. Ale opak byl pravdou. Roman vylosoval děti do skupin a pak už „jen“ procházel kolem, sledoval, zda pracují všichni, zda o tom, co je důležitá informace, žáci mezi sebou diskutují. Monitoroval, zda některá ze skupin nepotřebuje podporu. Tu a tam připomněl, že by se měli zapojit všichni. Žáci pracovali po celou dobu – rozdělovali si úkoly, četli, třídili informace a oddělovali důležité od podpůrných, sdíleli, shrnovali, zobecňovali, zapisovali a učili se prezentovat „nanečisto“. Všechno probíhalo v šepotu skupin. Vlastně opravdu žádná velká akce. Poučení učitelé však tuší, kolik je za tím práce a co všechno by se mohlo zvrtnout. A taky se ne vše stoprocentně povedlo. Roman chodil ke skupinám, kde se mu nezdálo rozdělení práce optimální. Pak ale žákům nechal volnou ruku a nechal je „narazit“, udělat špatnou zkušenost a nést důsledky.

Po dvouhodinové lekci se všichni hospitující učitelé sešli na společnou reflexi. Při ní měl nejdříve prostor pro své zhodnocení Roman. Přinesl s sebou plakáty žáků. Mluvil nejprve o tom, z čeho má radost. Reflexe skupin se mu jevila objektivní. Žáci se dokázali domluvit na tom, jak vnímají svůj přínos pro skupinu, jak velký podíl práce byl ten jejich. A to se většinou shodovalo s vnímáním dalších členů skupiny. Skupiny dokázaly otevřeně mluvit o tom, co jim pomáhalo a co je brzdilo.



Z toho měl Roman radost. Mluvil o skutečnosti, že strategie, jak práci uchopit, měly jednotlivé skupiny různé. Jedna skupina v reflexi vysvětlila, jak si práci rozdělila. Popisovala, kdo na čem pracoval a že práci nebylo obtížné stihnout. Její výpověď byla přínosná i pro ostatní skupiny. Další skupina uváděla, na čem její práce „ztroskotala“ – žáci si sice rozdělili práci, ale pak každý pracoval na své části sám. Jeden o druhém nevěděli nic, pro porozumění kontextu a následnou prezentaci jim tato strategie nepomohla. Další skupina zažila úplné fiasko. Práci žáci splnili, ale pracovala jen jedna dívka, které to nedalo a pracovala i za ostatní. Zbytek skupiny „dělal, že dělá“. Práci nestihli. Roman při reflexi dal prostor žákům, aby se individuálně zamýšleli nad tím, co příště budou muset udělat jinak, aby jejich práce byla úspěšná. Žáci identifikovali, která pravidla skupinové práce porušili, a sami navrhli, aby skupiny příště zvolil učitel sám bez losování.

Při reflexi učitelé diskutovali otázku, zda by bylo dobré do každé skupiny zvolit nějakého „tahouna“, nebo zda je lepší volit skupiny, kde členové mají obdobný potenciál, a variovat zadání pro různé skupiny. Diskutovali pro a proti u obou řešení a uváděli svoje zkušenosti, když použili tu či onu variantu. Kolegové dávali řediteli zpětnou vazbu k vedení hodiny, k zadávání úkolu, společně probírali plakáty skupin a porovnávali je s předem danými kritérii. Navrhli Romanovi

úpravu pravidel pro skupinovou práci ve smyslu, že zapisovatel je jeden a ostatní mu diktují a naslouchají si navzájem. Společně pak probírali i to, jak zařídit, aby žáci naslouchali prezentacím spolužáků – čím smysluplným by bylo vhodné je zaměstnat. Sešlo se několik námětů. Učitelé se rozcházelí spokojení, že pro všechny, jak pro učitele na náslechu, tak pro Romana, byl společně strávený čas užitečný.

Roman otevírá hodiny dál. Někdy párově se mnou (*pozn.: autorka je pedagogická konzultantka projektu Pomáháme školám k úspěchu*), někdy párově s pedagogickou asistentkou nebo s jiným učitelem, např. při dvojjazyčné výuce. I v otevřených hodinách zkouší nové metody. Při reflexích pak často mluvíme o textech – jak vytvořit text, který je únosně dlouhý, ale přitom s dostatečnou výpovědní hodnotou, atraktivně stylizovaný a z důvěryhodného zdroje. Učitelé se při těchto hovorech často inspirojí, jaké informační zdroje využívají. K reflexím vždy nosíme práce žáků, někdy i natočená videa. Stalo se, že videa odhalila i to, co jsme neodpozorovali při výuce samotné, a to i přesto, že nás vyučujících nebo naslouchajících bylo víc.

„Učitelé vnímají dobrého ředitele v širokém spektru činností. Nejčastěji uvádějí, že dobrý ředitel pracuje v týmu, komunikuje, něco zabezpečuje a vzdělává se. (...) Jestliže je ředitel vybaven viditelnými dobrými schopnostmi a lidskými vlastnostmi, jdou za ním kolegové jako za svým příkladem (...).“¹

Roman se snažil o to, aby ho ostatní kolegové následovali. A to se také stalo. Do kultury školy se tak dostalo, že jestliže něco požadují, tak také něco musím nabídnout, a že společně přemýšlet o výuce a o práci žáků a sladovat se a inspirovat je užitečné.

Postupem času se začala skupina učitelů scházet pravidelně. Probíhaly moderace, na které si učitelé přinášeli práce žáků a společně rozebírali, jak výkonům žáků rozumějí, co oceňují, učili se popisovat očekávaný a ideální výkon žáka, ladili své názory a vraceli se ke svým učitelským výkonům. Doufáme, že tato nálada bude „nakažlivá“ a učitelé budou otvírat své hodiny a společně sdílet zkušenosti.



Jana Štybnarová, pedagogická konzultantka Pomáháme školám k úspěchu pro 8. základní školu Most

Alternativní model pro plánování konstruktivistické výuky: 5E

JITKA OKTÁBCOVÁ

Konstruktivistický přístup ve výuce je významným fenoménem ve vzdělávání. V České republice dnes již mnoho škol a učitelů využívá pro efektivní plánování konstruktivistické výuky model E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe). Ten byl u nás popularizován v uplynulých 20 letech především zásluhou společnosti Kritické myšlení – v rámci kurzů RWCT¹ byly vyškoleny stovky učitelů v třífázovém modelu rozvržení vyučovací jednotky. V tomto příspěvku chceme poukázat, že E-U-R není jediný dostupný model, a nabídnout čtenáři jako inspiraci model 5E, pocházející rovněž z amerického školství. Oba modely jsme vyzkoušeli a výzkumně ověřili ve výuce v českém prostředí.

¹ POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P. a J. ZOUNEK. *Kultura školy, příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 64–66.

¹ Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).