

Co bychom rádi, aby se dělo ve škole zapojené do projektu PŠÚ a hlásící se k vizi dobré veřejné základní školy?

H. Košťálová, verze 3.1.2018

I Jak souvisí tento materiál s dosud existujícími dokumenty projektu a s přístupy projektu

Dokument je potřeba číst v kontextu materiálu Vize dobré veřejné základní školy v pojetí projektu PŠÚ (principy, hodnoty, východiska) a dalších praktických dokumentů, s nimiž pracujeme (Projektové menu, Role pedagogických konzultantů, ...)

Dokument prošel jedním kolem diskuse, které se zúčastnily PK a vedení projektu dne 4.12.2017. Zvláště ho komentovaly G. Klečková, K. Krüger, J. Majerová a P. Albrecht.

II Kdo odpovídá za cestu školy za vizi

Za to, že školu vede směrem k projektové vizi, odpovídá ředitel školy. Zastává roli lídra, který rozumí vizi dobré školy v pojetí PŠÚ.

Vede svou školu s jejími jedinečnými možnostmi a potřebami po cestě, kterou před ním nikdo nešel: každá škola je jedinečná stejně jako každé dítě, učitel i ředitel; pracuje v neopakovatelných podmínkách, má jedinečnou historii ... I proto není možné pomáhat si jednotnou metodikou pro lídry v projektu PŠÚ. To, co říká H. Timperley o výukových postupech, platí obdobně pro postupy lídrové: „Existují postupy, které dávají větší naději na úspěch než jiné, ale žádný postup úspěch negarantuje, protože zásadní roli hraje kontext.“

Projekt PŠÚ (školy a jejich vedení) nashromáždil zkušenosti s různými nástroji a postupy, které pomáhají škole nastoupit cestu k vizi dobré školy. Některé z nich jsou uvedeny v projektovém menu. Menu je pouze inspirační. Povinnými nástroji jsou PPRŠ a POPRy a s nimi spojené procesy, které v každé škole probíhají jinak. Výrazně pomáhá výměna zkušeností a nemechanické přebírání toho, co se ve spřátelených školách osvědčilo.

III Sledujeme hlavně to, zda se pedagogové / škola stále učí

Učitelé a lídři denně čelí novým výzvám, když chtějí, aby se ve škole vytvářel a obnovoval stav „každý žák školy se učí naplno a s radostí“. Proto vedení projektu zajímá:

Jak moc, jak soustavně, jak zaměřeně se učitelé a vedení učí – jako jednotlivci i jako celek – tomu, aby se ve škole vyučovalo k maximálnímu prospěchu každého jednotlivého žáka?

Dítě chodí do školy proto, aby se učilo. Učení dítěte ovlivňuje v první řadě to, co a jak dělá učitel (1) a co a jak dělá pedagogické vedení školy (2). To jsou podle výzkumných zjištění dva nejsilnější školní faktory ovlivňující to, nakolik se dítě učí. Vycházíme i z toho, že škola má sílu

kompensovat nepříznivé domácí zázemí dítěte, pokud dobře pracuje a pokud věří svým možnostem i možnostem dětí (učitelova self-efficacy - důvěra učitele ve vlastní možnosti / profesní kompetence).

Proto zdůrazňujeme stálé učení učitelů a vedení, které je řízeno konkrétními vzdělávacími potřebami žáků.

To hlavní, co chceme, je, aby se učitelé i vedení učili, jak vyučovat tak, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí, a jak k učení dětí vytvářet příhodné podmínky. A jako vedení projektu se to chceme učit společně s nimi a společně tak vytvářet komunitu lidí a škol, kteří hledají praktické kroky na cestě za vizí dobré veřejné základní školy.

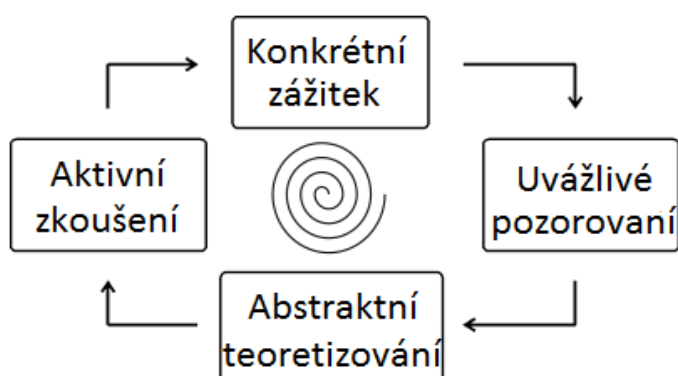
IV Jak se pedagogové učí

Středem profesního učení pedagogů je žák a jeho učení.

Učitelé se učí tak, jak se učí praktici v jakémkoli oboru: z vlastní praxe tím, že ji reflektují s pomocí kolegů nebo kritického přítele a vyhodnocují s ohledem na dopad dosavadních činností. Vytvářejí si tak profesní vědění (znalosti, porozumění i dovednosti). Dopad se sleduje vzhledem k tomu, jakého cíle mělo být činností dosaženo nebo k jakému cíli činnost měla mířit.

Jde o to, aby se učitelé a vedení pohybovali ve stálém cyklu, jímž je možné obecně popsat učení ze zkušeností „činnost jako zdroj zkušenosti – ohlédnutí (reflexe) – vyhodnocení a zobecnění – alternativy a plánování nové činnosti – nová zkušenost ... atd.“ (Kolb; či Korthagen).

„Učení je proces, kde jsou vědomosti vytvářeny skrze zážitky.“ (Kolb in: McLeod, 2013).

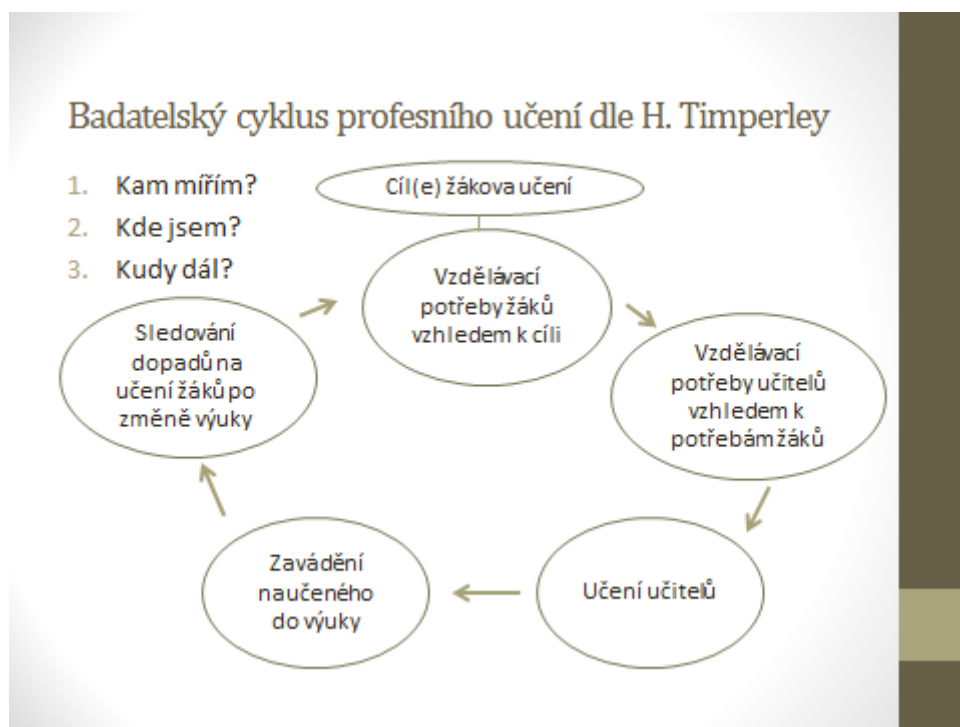


Obr. 5 - Kolbův učební cyklus upraveno (Seidlerová, 2006)Zdroj:

http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2014-Simecek_html_edu/

Přidáváme k tomu ještě společně s H. Timperley důraz na vzdělávací cíle dětí – učitelova vyučovací praxe a konkrétní zkoumaná zkušenost míří vždy k nějakému vzdělávacímu cíli, jehož má být dosaženo s dětmi. Reflexe zkušenosti se má do značné míry obírat tím, nakolik děti cíle dosáhly a jak jim pomáhalo to, jak učitel naplánoval a vedl učební situaci. Totéž říká John Hattie: učitel sleduje dopad své výuky na učení dětí (visible learning – viditelné učení nebo učení, které je vidět; a právě toto je jádrem hodnocení ve formativní funkci jak jej popisuje Dylan Wiliam.

Nejde o to, zda učitel udělal to, co chtěl (třeba zavedl novou metodu). Jde o to, jaký mělo to, co udělal, dopad na učení dětí.



Reflexe, zobecnění závěrů ze zkušenosti i plánování alternativ (nový plán) se nejlépe daří, pokud v tom učitel není sám. Učitel potřebuje další oči a mozek k tomu, aby při reflexi mohl jít za to, co je schopen vidět on sám. Když jsme vnořeni do akce jako aktéři, vidíme ji jinak než ti, kdo mají odstup. Může se nám stát, že hledáme jen to, co potvrzuje náš úspěch, a nevědomky přehlídíme to, co by naší jistotou otřásl. Nebo naopak můžeme být až příliš kritičtí. Někdy nám na hlubší vhled nestačí naše osobní zkušenost a naše chťe nechtě

omezená expertíza. Zejména když zkusíme dosáhnout výsledku u dětí nějakým pro nás novým postupem, je velice obtížné dobře rozumět tomu, co jsme vlastně udělali a jaký to mělo efekt.

Při reflexi jsou potřeba oba pohledy, zvnitřku i zvnějšku; stvrzující i kritický. To si mohou dopřát učitelé skrze kolegiální podporu. Navíc je dobré, aby čas od času měli učitelé – kolegové možnost do reflexe, vyhodnocení a plánování přibrat někoho dalšího, kdo může sehrát roli „kritického přítele“.

Učení je účinnější, když nový krok v učení navazuje na předcházející. Když je učení vnitřně propojené. K tomu, aby učení učitele i učení školy bylo kontinuální, navazující, mohou dopomáhat nástroje, jako jsou PPRŠ a POPRy. Měly by být vytvářeny **jako pomůcka pro učení**, ne jako vykazovaný výstup. Měly by odrážet učitelův (školní) pohyb v cyklu profesního učení a vytváření praktického profesního vědění (vědění jak). Učitelův cíl v POPRu by měl vycházet z toho, jaké vzdělávací potřeby svých žáků dokáže nově uspokojovat, když se naučí tomu, čemu se chce učit.

Kde jsme v projektu s POPRy a kudy dál? Otázkou je, pro jak velkou „plochu“ se POPR hodí a jak naložit s menšími průběžnými cykly profesního učení, jehož produktem je jednak lepší učení dětí, ale také hromadění profesního vědění učitele. Má POPR udávat spíše obecnější směr, zaměření učitelova vlastního učení v daném období? Protínáme se zde s akčním výzkumem? Totiž že učitel plánovitě ověřuje nějakou svou hypotézu týkající se toho, co pomůže jeho žákům, skupince žáků, jednotlivému žákovi? A podle výsledků ověřování volí další krok? V tom případě by POPR vytvářel rámec pro řešení určitého výukového problému (výzvy) a jednotlivé cykly profesního učení by probíhaly v tomto rámci. (Je potřeba příklad.)

V Otázky, které bychom si měli společně se školou klást, když chceme vědět, zda využívá podpory projektu (= co od školy zapojené do projektu očekáváme)

Školy zapojené do projektu PŠÚ ve kterékoli fázi potřebují vědět

- Kam míří: Zde mohou čerpat z projektové vize dobré školy a z vize vlastní školy.
- Kde právě jsou: Vzhledem k vizi potřebují vyhodnotit svůj současný stav (jak na tom dnes jsme vzhledem k tomu, kde chceme být, kam míříme).
- Kudy dál: Potřebují se rozhodnout, co bude jejich dalším krokem na cestě z místa, kde jsou, směrem k vizi.

To předpokládá, že se škola od samého začátku pokouší o autoevaluaci a případně si zajišťuje doplňkovou externí evaluaci, jejímž referenčním rámcem je vize dobré veřejné základní školy v pojetí projektu PŠÚ, případně v individuální modifikaci dané školy.

Vizi dobré školy může sbor kterékoli zapojené školy postupně lépe porozumívat právě díky procesu autoevaluace (je to vlastně v Kolbově / Korthagenově cyklu fáze reflexe a zobecnění).

V každém okamžiku je každá ze škol někde jinde na své cestě za vizí. Nehledáme v práci školy „absolutní hodnotu“, standard, normu, univerzální úspěch. Zajímá nás pravdivý pohyb školy, autentická snaha o reflexi, učení se všemi zdary i nutnými, nevyhnutelnými nezdary. Jde o to, aby škola byla na stálé cestě za vizí – protože vize nelze dosáhnout napevno jako trvajících stavu.

(1) Jak ve škole probíhá reflektivní a vyhodnocovací cyklus učení se ze zkušeností a budování profesního vědění?

Např.: Reflektuje a vyhodnocuje učitel školy pravidelně a dostatečně často to, jak se mu daří vyučovat, aby se v jeho hodinách každé dítě učilo naplno a s radostí? (Vede reflexe opravdu k učení? Nezůstává na povrchu? Jak tomu napomáhají procesy, které jsou pro reflexi a vyhodnocování voleny? Reflektuje se s oporou o důkazy? Reflektuje se společně s někým, kdo může pomoci lépe vidět? ...)

Reflektuje a vyhodnocuje škola pravidelně, jak je na tom vzhledem k vizi dobré školy a vzhledem k cílům, které si na cestě k vizi stanovila? Jak postupuje, aby reflexe a vyhodnocení vedly k učení?

(2) Jaké účinné formy (způsoby) učení učitelů škola volí?

Např.: Umožňují způsoby učení důkladnou (sebe)reflexi a vyhodnocení dosavadní učitelovy zkušenosti? Navazuje učitel při svém učení na to, kde právě je? Odpovídá forma (způsob) učení zvolený učitelem tomu, čemu se potřebuje naučit? Využívá škola co nejvíc vnitřních zdrojů? Využívají učitelé a škola ty formy učení učitelů, které jsou podle výzkumů účinné (např. otevřené hodiny s rozbořem; sdílení a společné řešení praktických problémů; pomoc externího odborníka s tím, s čím se potýká vyučující ve své praxi; moderace na dětskými výkony ...) Viz projektové menu.

(3) Jak využívá škola formální nástroje podpory učení učitelů jako je POPR a PPRŠ?

Např. Sleduje vedení školy při hospitacích to, jak se daří učitelům dosahovat s dětmi cílů učení? Jaké cíle učitel s dětmi sleduje? Zda se učitelé daří v rámci možností maximálně rozvíjet každé dítě? (Vycházíme z toho, že učitelův POPR je řízen tím, že učitel chce zkoušet nějaký postup,

který by zvýšil jeho dopad na učení dětí, nebo že chce zkusit s dětmi dojít k cíli, který je z různých důvodů pro děti i pro něj nový atd.) Poskytuje vedení učitelům zpětnou vazbu, kterou mohou využít pro snahu o zvýšení svého dopadu na učení dětí? (Učitelovu práci je možné sledovat ve třech základních oblastech interakce se žáky a mezi žáky: vztahy a klima ve třídě; management třídy-řízení třídy; vlastní výuka – cíle, metody, postupy, hodnocení.)

(4) Jak škola pracuje na vytváření a udržování kultury, která podporuje učení?

Např. Panuje ve škole vyváženost mezi autonomií a pocitem jistoty, bezpečí? Pěstují se postupy, které posilují vědomí smysluplnosti toho, co společně děláme a o co usilujeme? Zachází se s nezdarem jako s příležitostí? Má každý možnost pracovat naplno, zkusit dělat věci, jak nejlépe dokáže? Důvěřují si lidé ve škole – sami sobě i navzájem? Nehledají učitelé vnějšího nepřítele a nesvádějí nezmary na okolnosti? (rodiče, obec apod.)

(5) Jak škola prospívá komunitě dobrých škol a jak využívá komunitu k učení?

Např. Dělí se o zkušenosti úspěchu i nezdaru? Klade komunitě otázky, které chce řešit?

Poznámka:

Vize dobré veřejné základní školy – píšeme s malým nebo velkým v / V? Jsem pro malé v, a to proto, že tím se zdůrazní, že nejde o unikátní vizi jen našeho projektu, ale o vizi univerzální platnosti, kterou sice každý stakeholder nesdílí, ale postupně by sdílet mohl. Uvědomuji si, že to je můj osobní postoj a že k tomu, jak vizi / Vizi psát se mezi námi různí.

A velký V píšu Vize tehdy, když jde o název dokumentu, na který odkazuju.