

Možnosti vzájemného učení a kolegiální spolupráce ve škole

Saša Dobrovolná

Příspěvek do tematického sborníku pro předsedy předmětových komisí a metodických sdružení

„Nic nebylo tak slibné a zároveň tak zbytečné jako tisíce seminářů a konferencí, které, když se učitelé vrátili zpět do svých tříd, nevedly v praxi k žádné významné změně.“ (Fullan & Stiegelbaue, 1991, s. 315)

Víc hlav víc ví. A co teprve, když je jich 5, 12, 20, 55 nebo třeba i 80? Tento článek vznikl se záměrem inspirovat nejen předsedy předmětových komisí či metodických sdružení ve školách k využití různých forem vzájemného učení s cílem zvýšení kvality výuky, tzn. zlepšení úspěchu každého žáka. Zdrojem k jeho napsání nám byly nejen naše vlastní zkušenosti ze škol zapojených do projektů, které realizujeme, ale také zkušenosti kolegů ze spřátelených organizací, které ve vzdělávání usilují o podobné cíle jako my, zkušenosti ze zahraničí a odborná literatura.

Dlouhá léta přetrvával v našich zemích kvalifikační pohled na vzdělávání – něco jsi vystudoval, tak jsi plně kvalifikován k výkonu této profese, a tudíž netřeba žádného dalšího vzdělávání. Tomu v 90. letech minulého století odpovídala i převažující nechuť většiny pedagogů k účasti na seminářích a kurzech v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Umocněná navíc ideologickým podtextem dalšího vzdělávání před rokem 1989. Nicméně doba se změnila a jenom s poznatky z vysoké školy si ve většině profesí do důchodu nevystačíme. Ne jinak je tomu i v učitelství. Takže skupina nadšenců, kteří se potkávali v 90. letech na setkáních inovativních pedagogů, se postupně rozšiřovala. Dnes už účast na dalším vzdělávání pobuňuje snad jen nejzarytější konzervativce a i ti se jednou za čas přece jen uvolí nějaký ten seminář absolvovat, aby načerpali nové poznatky ze svého oboru, sdíleli zkušenosti se svými kolegy, nebo se jen nevydělovali od ostatních členů pedagogického sboru při akcích pro sborovnu. Semináře, kurzy, konference, workshopy nebo „jen“ studium odborné literatury jsou sice skvělou příležitostí k získání informací, ale ani s nimi si už dnes v rámci učitelské profese nevystačíme. K tomu, abychom byli kvalitními učiteli, nepotřebujeme totiž pouze znalosti, ale především celý komplex dovedností, které nás teprve společně s aktuálními znalostmi z oboru naší aprobace, psychologie, pedagogiky a didaktiky, a navíc i patřičnými postoji dělají odborníky. Tyto dovednosti a postoje je však na seminářích prakticky nemožné získat, proto je třeba v dalším profesním rozvoji pedagogů volit inovativní způsoby, které zejména reagují na konkrétní problémy, které učitelé ve své praxi řeší. Právě tady je skvělá příležitost pro kolegiální podporu realizovanou v rámci předmětových komisí, metodických sdružení nebo napříč celou školou.

V dalším vzdělávání pedagogů se střídají různé vlny. Chvíli je tématem číslo jedna osobnostní a sociální výchova, pak šikana, finanční gramotnost, polytechnická výchova, čtenářská gramotnost... Stejně tak to vypadá, co se týče střídání forem dalšího vzdělávání – přednášky vystřídaly semináře, workshopy, cca na začátku století začalo do vzdělávání pronikat koučování a teď je největším hitem kolegiální podpora a mentoring. Tohle rychlé střídání témat, forem práce a koncepcí je voda na mlýn věčných skeptiků, kteří rádi svůj konzervativní a někdy až zpátečnický přístup obhajují větou: „přežili jsme mnohiny, přežijeme i...“ – a větu dokončují podle současného módního trendu, ať už se jedná o obsah či formu dalšího vzdělávání. Zároveň se však naštěstí zvětšuje skupina lidí, kteří pochopili i přijali za své, že život je permanentní změna, a proto jim nevadí neustálé hledání vhodných cest a forem směřujících ke zvýšení kvality výuky. Z naší zkušenosti z práce se školami můžeme říci, že žádná forma dalšího vzdělávání není všespásná, stejně tak jako výuková metoda. Zatímco by bylo zbytečně časově náročné, aby nové informace z oboru účastníci kurzů vyvozovali, jsou k zavedení nových dovedností do výuky neefektivnějšími cestami trénink nebo mentoring a nejméně efektivní je přednáška. Každá forma

dalšího vzdělávání pedagogů může být vhodná pro jinou příležitost, pro jiný účel a obsah. Stejně tak jako nám učitelům přináší znalost různých výukových metod více příležitostí, tak znalost forem dalšího vzdělávání pedagogů přináší lidem, kteří se jím zabývají, včetně předsedů předmětových komisí a metodických sdružení, možnost výběru, a s tím související větší šanci na pozitivní dopad na učení každého žáka ve třídě. Zlepšení výsledků žáků by totiž mělo být našim nejvyšším cílem, ať už se ve vzdělávání pedagogů zabýváme jakýmkoliv tématem a používáme k tomu jakoukoliv formu.

Pár předpokladů úspěšného učení (se)

Pro úspěch profesního rozvoje pedagogů není důležité jenom zvolení efektivní formy vzdělávání, ale před jeho započítím je důležité připravit pro něj v rámci školy i vhodné podmínky. Proto si dovoluujeme uvést pár zásad, které vytváří pro společné vzdělávání učitelů vhodné podmínky. Tyto zásady se nám při vzdělávání pedagogů osvědčilo dodržovat a zcela jistě se vyplatí dodržovat je i vám. Některé zásady jsou všeobecně známy a přijímány, takže s nimi učitelé neměli žádný problém, ale některé vzbuzovaly zejména na začátku vášnivě diskuse nejen mezi pedagogy, ale i členy vedení.

- To, že se učíme nové věci, neznamená, že naše práce není kvalitní. I ten, kdo svou práci dělá kvalitně, se může zlepšovat.
- Není špatně udělat chybu, horší je se z ní nepoučit a dělat ji znovu a znovu. Každá chyba je zároveň příležitostí k učení.
- Pokud se učitelé rozvíjí v tom, pro co se sami rozhodnou, mají mnohem větší šanci na úspěch.
- Není užitečné, aby se kdokoliv, ani učitelé, automaticky rozvíjeli právě v tom, co jsou jejich slabé stránky. Z hlediska efektivity pro žáky může být paradoxně nejlepší, aby se rozvíjeli právě v tom, co jsou jejich silné stránky.
- To, co funguje u jednoho učitele, v jedné třídě, v jedné škole, nemusí fungovat u druhého. Proto by měli učitelé způsob, jakým inovace do své výuky zavádí, přizpůsobovat konkrétním podmínkám ve své třídě.
- V případě některých inovací je užitečné o nich předem informovat žáky, kolegy, případně i rodiče.
- Pokud učitelé zavádí do své výuky jakékoliv inovace, měli by zvážit, zdali použití těchto inovací u nich ve třídě odpovídá kvalitám, které chtějí mít ve své výuce přítomny a jejich osobní učitelské vizi.
- Zavádění inovací je úspěšné až tehdy, když se změna projeví přímo při práci učitele ve třídě.
- Před tím, než zvolíme jakoukoliv formu rozvoje pedagogů, musíme určit, co přesně učitelé potřebují ve své práci změnit, tzn. nejprve prostřednictvím důkladné analýzy vzdělávacích potřeb definujeme obsah a teprve potom formu.
- Před tím, než se učitelé pustí do jakékoliv inovace své práce, měli by si být dostatečně vědomi možných pozitivních důsledků těchto změn pro jejich práci, a tím i pro úspěch žáků. To podpoří jejich vnitřní motivaci, což je důležité zejména ve chvílích, kdy se jim nebude dařit nebo se přechodně zhorší i výkon žáků.
- Změny ve výuce, ke kterým učitelé směřují, budou dosahovat rychleji a ve větším množství, pokud budou mít co nejpřesnější představu, jak vypadá kvalita = jak je to „správně“.
- Učení každého pedagoga se skládá z celé řady zautomatizovaných postupů. Pokud začne ve své práci dělat změny, může se její kvalita v některých oblastech krátkodobě zhoršit. Proto je důležité naplánovat si postupné a přiměřeně velké/náročné kroky ke změně.
- Hlavním kritériem úspěchu změn, které učitelé ve své výuce zavádí, by měl být užitek pro učení žáků.
- Při plánování toho, co chcete do své výuky zavést, byste měli plánovat i to, co v krátkodobém či dlouhodobém horizontu ve své práci omezíte nebo už od teď nebudete dělat vůbec. Doufat

v to, že zvládnete dělat vše jako obvykle a ještě dělat věci navíc je téměř jistá cesta k neúspěchu.

- Změny, které ve své výuce hodláte zavést, je užitečné zformulovat do písemného plánu a jeho plnění postupně reflektovat.
- Každý, kdo se učí, si zaslouží při svém učení podporu. Ať už vedení, kolegů, interních či externích mentorů, poradců či konzultantů. A z hlediska zdrojů je v rámci škol nejednodušší právě kolegiální podpora.
- Učitelé cítí větší podporu svých plánů změn, když tyto změny naplňují představu o kvalitě v rámci školy, ať už je definovaná prostřednictvím standardu práce pedagoga nebo ne, a směřují ke společně sdílené vizi.
- Učitelé se lépe učí v těch školách, kde se společně s nimi učí a reflektuje i vedení.

Co se máme společně učit?

Analýza vzdělávacích potřeb ve školách a její význam pro efektivní plánování dalšího vzdělávání pedagogů by mohla být tématem na samostatný článek. Bohužel se stále ještě setkáváme s členy vedení školy, ať už řediteli nebo členy metodických orgánů školy, kteří analýze vzdělávacích potřeb nevěnují patřičnou pozornost nebo ji provádí pouze formálně. Na mnoha školách také další vzdělávání neprobíhá proaktivně – zjistili jsme nějakou naši vzdělávací potřebu a hledáme vhodného vzdělavatele, ale spíše reaktivně – vzdělavatelé nebo projekt nám nabídnou nějaké vzdělávání, tak se ho zúčastníme. Důvodů této nevyužití příležitosti naplánovat si vzdělávání na míru je mnoho – nedostatečné kompetence členů metodických orgánů a vedení školy v této oblasti, nedůvěra v další vzdělávání, představa, že se učí pouze ti, kteří něco neumí nebo že učit se je v podstatě ostuda a ukázání svých slabých stránek atd. Ať už jsou však tyto důvody jakékoliv, vedení školy a vedení metodických orgánů to neospravedlňuje. Tak jako žáci potřebují pro úspěch svého učení vědět, co se potřebují naučit, potřebují to vědět i učitelé. Jedině tak můžeme měřit jejich pokrok a evaluovat efektivitu vzdělávání. V současné době se ve školách, jejichž vedení se řízením kvality pedagogického procesu zabývá, uplatňují dva přístupy, jak určit obsah profesního vzdělávání učitelů. Oba jsou založeny na reflexi práce učitele a znalosti určitých kritérií. První přístup staví na definování kvalit práce učitele prostřednictvím určitých kritérií. Tato kritéria nejlépe doplněna i o konkrétní indikátory jsou součástí sdíleného standardu kvality práce pedagoga v rámci školy nebo někde pro něj používají název kompetenční model. Příkladem takového kompetenčního modelu, který můžete využít i ve vaší škole je příručka *Kompetenční učitel 21. století*, která je školám k dispozici i on-line.¹ O vytváření standardů kvality pedagogické práce se můžete dočíst i v předmluvě k dalšímu takovému standardu, který vám může být inspirací pro práci s pedagogy a vznikl v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*.¹¹ Ve vztahu k tomuto standardu si pak učitelé volí oblasti, témata, či konkrétní dovednosti, ve kterých se chtějí rozvíjet. V některých školách navíc musí být osobní cíl profesního rozvoje pedagoga součástí konkrétní oblasti, na kterou se škola v rámci svého rozvoje zaměřuje. Příkladem takové oblasti, na jejíž rozvoj se škola v daném období zaměřuje, může být hodnocení, konkrétně formativní hodnocení. Jednotliví pedagogové si pak v rámci svého individuálního plánu profesního rozvoje definují konkrétní cíle, kterých chtějí v rámci této oblasti dosáhnout. V některých školách je to např. tak, že učitelé si povinně definují na dané časové období, nejčastěji školní rok, v rámci svého profesního rozvoje dva cíle, z čehož minimálně jeden musí být formulován v rámci oblasti, kterou ve škole určilo vedení, a jeden si mohou zvolit dle svých osobních priorit. Naplňování těchto cílů pak vedení a kolegové sledují společně s pedagogem prostřednictvím pozorování v hodinách a pravidelně ho reflektují. K evidenci pokroku v učení používají učitelé dokladové profesní portfolio, do kterého si zakládají, kromě jiných materiálů dokladujících jejich rozvoj, důkazy o pokroku v oblasti svých cílů. Druhý přístup k určení toho, co se učitelé potřebují naučit, jde

přes sledování pokroku každého žáka, který je pro nás hlavním cílem při zavádění jakýchkoliv inovací do výuky. Funkci jakéhosi standardu nám v tomto případě plní cíl žákova učení. Důležitou otázkou je nám při uplatňování tohoto přístupu „Kam jdeme? Co je našim cílem?“. Po realizaci výuky hledáme důkazy o tom, kam se žák ve svém učení posunul, tzv. důkazy o učení – „Kde jsme? Co se podařilo?“. Na základě porovnání toho, kam směřujeme a kde jsme, resp. kde jsou naši žáci, se potom rozhodujeme, co se potřebujeme naučit, tzn. „Kudy dál? Co bude další krok?“. A tento sled kroků a následných opatření se cyklicky opakuje, dokud učení (se) neskončí. Uvedený postup v profesním rozvoji učitelů se nazývá responsivním nebo badatelským cyklem profesního učení založeným na důkazech. Tzv. badatelský cyklus profesního učení učitelů, v originále Teacher inquiry and knowledge-building cycle, popsala se svými kolegy Helen Timperleyová.ⁱⁱⁱ Předpokladem smysluplného využití tohoto přístupu je přesná znalost cílů žákova učení a schopnost najít ve výuce tzv. důkazy o učení každého žáka. Na tomto přístupu svůj postup v České republice důsledně zakládá např. projekt „Pomáháme školám k úspěchu“. Využívá k tomu tzv. čtenářské kontinuum, které velmi přesně včetně kritérií, a indikátorů definuje čtenářské cíle žáků v šesti oblastech. Jedná se vlastně o tzv. mapu učebního pokroku, která v rámci projektu vznikla díky spolupráci učitelů z praxe a odborníků v první fázi projektu. Účastníci projektu v rámci svého rozvoje využívají rozmanité formy kolegiální spolupráce, včetně spolupráce s externím čtenářským mentorem. V rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“^{iv} vznikla řada užitečných výstupů, které mohou obohatit další učitele, takže stránky tohoto projektu zájemcům vřele doporučujeme.

Jak se společně učit?

Když už máme zajištěny ve škole vhodné podmínky pro učení a víme, co se potřebujeme učit, je čas zvolit vhodnou formu vzdělávání. Jak už jsme uvedli výše, k profesnímu rozvoji pedagogů může vést mnoho různých cest. V tomto článku se však chceme zaměřit zejména na ty, které mohou být realizovány i v rámci činnosti předmětové komise či metodického sdružení, využívají sílu kolegiální podpory a jejichž zavedení nepředstavuje pro školu žádnou finančně náročnou investici. Dá se říci, že z hlediska zdrojů je pro úspěšnost jejich zavedení ve škole nejnáročnější časová investice každého zúčastněného. Vzájemné učení v rámci předmětové komise či metodického sdružení může být tím pádem v rámci školy velmi efektivní formou profesního rozvoje, kterou by mělo vedení každé školy podporovat.

Zatímco tzv. párová či tandemová výuka se už díky zařazení do tzv. šablon stala ve školách celkem běžnou, stále ještě existují formy kolegiální podpory, které naopak příliš rozšířeny, a hlavně využívány nejsou, a přitom je jejich potenciál z hlediska efektivity společného učení velký. Jaké formy tedy můžeme z pozice předsedy předmětové komise, předsedy metodického sdružení či interního ho mentora učitelům nabídnout:

- Sdílení materiálů, zkušeností či příkladů dobré praxe
- Společné diskuse nad konkrétními postupy či žakovskými výstupy
- Společné sledování videozáznamu z hodiny vlastní/cizí – tipy na videozáznamy jsou v seznamu zdrojů
- Společné strukturované sledování přednášky/webináře s diskusí - tipy na webináře jsou v seznamu zdrojů
- Společná příprava hodin a nejlépe i s následnou reflexí výuky
- Vzájemné návštěvy - pozorování v hodinách s následnou reflexí
- Párová (tandemová) výuka
- Kolegiální podpora „3 S“
- Lesson Study

- Vzdělávací komunity učitelů nebo také učící se skupiny či komunity vzájemného učení (Teaching Learning Communities)
- Interní mentoring

Zatímco několik prvních forem spolupráce je už v našich školách celkem známých a odzkoušených, poslední čtyři formy ještě příliš rozšířené nejsou, proto se v tomto článku budeme věnovat seznámením právě s některými z nich.

Kolegiální podpora „3 S“

Kolegiální podpora „3 S“ vychází z podobných různě pojmenovaných formátů vzájemného učení učitelů, které se používají v zahraničí, a využívá síly vzájemného sociálního učení. Např. v Japonsku a USA jsou to Lesson Study, Kanadě 4 C's, v Austrálii moderace a v Evropě videostudie využívané k učení učitelů. Cílem těchto setkání je zlepšení učení každého žáka, a to prostřednictvím profesního rozvoje pedagogů, který se odehrává přímo ve třídách nebo nad autentickými žákovskými výkony. „3 S“ zahrnují **společné plánování, společnou výuku a společnou reflexi**. Na „3 S“ se mohou podílet dva a více učitelů. Nutnou podmínkou „3 S“ je, že se jedná o symetrickou partnerskou spolupráci, kdy dva a více pedagogů hledá takové způsoby výuky, které budou mít největší dopad na učení každého žáka. Žádný ze členů skupiny není expertem na hledané řešení, všichni jsou stejnou měrou zodpovědní za proces i za výsledek spolupráce. Společná výuka v rámci „3 S“ může mít různé formy – jeden hodinu odučí a druhý pozoruje i s případným pořízením videozáznamu, hodinu kolegově odučí párově nebo ji odučí každý ve své třídě a pak ji společně reflektují. Po realizaci výuky následuje společná reflexe s možností využít videonahrávku nebo bez ní. Kritériem kvality je zlepšení učení každého žáka. Součástí každé společné reflexe je i plánování dalšího postupu na základě zjištěných poznatků. Tyto poznatky a důkazy o vlastním učení si účastníci shromažďují ve svém profesním portfoliu, které je pak ke zhodnocení jejich práce využíváno při pravidelných individuálních rozhovorech s vedením školy. Zájemci o podrobný scénář „3 S“ mohou využít materiály projektu Spirála, který realizoval KVIC Nový Jičín v roce 2015.⁹

Lesson study

Tato forma kolegiální podpory založená na spolupráci učitelů při hledání fungujících postupů v hodinách nemá v českém prostředí zatím žádný český název. Je to i tím, že se u nás dosud jako specifická forma profesního rozvoje učitelů zatím nerozšířila nebo ji mají učitelé tendenci zahrnovat pod obecné označení diskuse nad hodinami, výsledky žáků apod. Někdy je pro tuto formu práce používáno označení zkoumání vyučovací hodiny. Její původ je v Japonsku. S tzv. jugyo kenkyuu tam začali už někdy kolem roku 1870, zatímco euroamerické školství začalo akční výzkum využívat až někdy v druhé polovině dvacátého století. Stejně jako akční výzkum, který známe z českého prostředí, propojuje lesson study teoretické znalosti s praktickými dovednostmi a to vše za využití sociálního učení. Výhodou využití lesson study není tedy jenom propojení teorie a praxe, ale také snížení učitelovy osamělosti tím, že mu vytváří velký prostor pro spolupráci a sdílení s kolegy. Cílem lesson study je velmi systematicky a do detailu zkoumat výuku a případně ve spolupráci s ostatními navrhnout a realizovat takové změny, které by ji udělaly efektivnější s ohledem na dopad učení každého dítěte. Skupina učitelů si na začátku spolupráce vybere společný cíl a definují k němu otázku, kterou se chtějí zabývat. V dalším kroku sestaví velmi podrobný plán výukové hodiny, kterou jeden z nich využije při výuce ve své třídě. Ostatní členové pracovní skupiny ho při učení pozorují a pak na základě těchto pozorování vedou všichni společně diskusi o tom, co kvalitě výuky napomáhalo, co ji naopak brzdilo, kde se ukázala nějaká slabá místa připravené hodiny, co se osvědčilo, případně kde je ještě skrytý potenciál použitých metod a forem práce. Tato spolupráce trvá řádově několik výukových hodin. Konkrétní podoba lesson study se může lišit podle toho, čím konkrétně se skupina učitelů zabývá a podle podmínek dané školy.

Většinou ale jejich spolupráce zahrnuje společné plánování, vyučování, pozorování a analýzu učení, k němuž výuka v pozorované hodině vedla. Pokud je to v rámci zakázky skupiny užitečné, skupina společně pozorovanou lekci ještě upraví, pak ji odučí další člen skupiny ve své třídě a skupina znovu sdílí svá pozorování a lekci případně vylepšuje tak, aby byla z hlediska učení každého dítěte co nejefektivnější. Na konci spolupráce jsou využité postupy a poznatky ze společné spolupráce vyhodnoceny, závěry a poznatky o učení dětí jsou sepsány a účastníci si je zakládají do svých profesních portfoliích. Výhodou využití lesson study je to, že nezkoumá dovednosti jednoho učitele, ale všichni společně hledají odpověď na otázku, zdali a v jaké míře kroky naplánované v rámci dané lekce vedly k dosažení cílů učení. Tím, že odpovědnost za výsledek učení nenese jednotlivec, ale celá skupina, je lesson study velmi bezpečnou formou společného učení, což zvyšuje její efektivitu. Při realizaci lesson study se navíc učitelé učí spolupráci, vyladují si svůj pohled na učení, využití konkrétních postupů v hodinách, kvalitu pedagogického procesu, učí se společně používat profesní jazyk, podporuje to jejich spolupráci a vzájemnou otevřenost i v jiných oblastech a při řešení i jiných problémů ve výuce. Učitelé se navíc v průběhu práce zlepšují v celé řadě konkrétních pedagogických dovedností, včetně dovednosti sebereflexe. Celkově využití lesson study podporuje pozitivní pracovní klima ve škole a podporuje rozvoj školy jako učící se organizace. Zde v tomto textu popisujeme využití lesson study zejména na půdě jedné školy, ale díky digitálním technologiím je samozřejmě možné, aby spolupracující skupinu vytvořili učitelé z různých škol, a to i zahraničních.

Vzdělávací komunity učitelů nebo také učící se skupiny či komunity vzájemného učení (Teaching Learning Communities)

Při zavedení tohoto formátu spolupráce pedagogů jsme se v rámci našeho projektu inspirovali v České republice velmi populární knihou Dylana Wiliama a Siobhán Leahyové *Zavádění formativního hodnocení*^{vi}, jejíž druhé přepracované vydání právě připravuje společnost Edulab. Tato kniha se sice zabývá formativním hodnocením, ale na jejím začátku autoři uvádí své zkušenosti z jeho zavádění, a zejména vyjmenovávají podmínky, ke kterým je třeba při plánování zavádění jakýchkoliv inovací přihlídnout. Některé z nich jsme využili při naší práci s učiteli v rámci projektu *Spoluprací k profesionalitě* i my a uvedli jsme je na začátku tohoto textu. Autoři mimo jiné uvádí, že k tomu, aby učitelé udělali ve své výuce konkrétní změny, je třeba je podpořit. Mohlo by to sice vypadat tak, že každému učiteli bude přidělen osobní kouč, ale toto řešení by bylo příliš finančně náročné a není jisté, že výsledky by odpovídaly míře investice. Proto při své práci využívali různé formy kolegiální podpory a mezi jinými i právě vzdělávací komunity učitelů. My jsme tento postup zkombinovali a účastníci našeho projektu měli při zavádění změn do své výuky jak k dispozici interní mentory, které jsme v rámci projektu vyškolili, tak v některých školách využívali skupinové formy kolegiální podpory, zejména tedy Teaching Learning Communities, které jsme nazvali pro naše potřeby učícími se skupinami. Učící se skupiny se v našem pojetí skládají z učitelů jedné školy, kteří byli rozděleni do cca osmičlenných skupin napříč stupni a aprobacemi. V některých školách se těchto setkání zúčastňovali i asistenti pedagoga, vychovatelky, školní psycholožka i speciální pedagožka, a to z důvodu vytváření kompatibilního učebního prostředí pro všechny žáky. Učící se skupiny se konají v předem stanoveném čase, obvykle jednou za měsíc, ale interval mezi jednotlivými setkáními může být i delší, aby měli učitelé v mezidobí dostatek času na vyzkoušení nových metod a forem práce. Wiliam uvádí, že má dobré zkušenosti se skupinami 5 až 7 osob a dobou trvání setkání 55 minut. To jsou ovšem faktory, které ovlivňují konkrétní podmínky v dané škole. Nebezpečí menších i větších skupin spočívá v tom, že pak mezi členy skupiny nebude docházet ke vzájemnému učení. Někdy vzájemnému učení brání i rozdílný nebo naopak příliš stejný temperament členů skupiny. Vše chce vyladit podle konkrétních podmínek a není žádnou chybou nějakou formu vyzkoušet a po určité době podmínky změnit tak, abychom našli optimální podobu pro naši školu. Efektivita učících se skupin je dále ovlivněna osobou moderátora/facilitátora a pevnou strukturou, která se opakuje na každém setkání. Co se týče moderátorů učících se skupin, pověřili jsme jejich vedením interní mentory, kteří mají na základě absolvovaného vzdělání nejen sjednocený pohled na kvalitu pedagogického procesu, ale také získali řadu znalostí o aktuálních

trendech ve vzdělávání a dovedností, které k vedení skupin potřebují – např. nehodnotící postoj, využití popisného jazyka, aktivní naslouchání, rámování, vedení diskuse atd. Strukturu schůzek jsme dodržovali podle doporučení Wiliama a zkušeností kolegů, kteří již tuto formu vzájemného učení využívají a popsali ji ve výstupech svého projektu. V první části setkání moderátor řídí sdílení zkušeností o tom, co kdo od poslední schůzky vyzkoušel ve svých hodinách, co se mu podařilo, osvědčilo, co by příště udělal jinak a co se z toho naučil o svém učení a učení svých žáků. Ve druhé části probíhá společné seznámení s nějakým novým podnětem. Tímto podnětem může být společné čtení krátkého textu, krátké video, vyzkoušení si nějaké metody či aktivity. Cílem schůzek ovšem nemá být kvantita, ale vzájemná podpora v cestě za kvalitou, takže zařazení učící se části neznamena, že každý z účastníků musí hned předloženou věc využít ve své výuce, ale může v klidu pokračovat v implementaci toho, co započal. V poslední části účastníci sdílí své plány, kam se chtějí dále v rámci zvoleného tématu posunout, co si chtějí vyzkoušet, na čem budou pracovat. Každá část v rámci obsahu setkání souvisí s tématem, na kterém skupina či celá škola společně dlouhodobě pracuje, nejedná se o sdílení zkušeností či inspirace k čemukoliv. Učící se skupiny se ke svému učení schází dlouhodobě, pracují na jednom tématu a pokud možno ve stejném složení celý školní rok. Moderátor se kromě programu na schůzce a jejího organizačního zajištění stará i o výměnu informací mezi jednotlivými skupinami tzn., schází se s moderátory jiných skupin a společně sdílí své poznatky ze schůzek, diskutují úspěchy i případné těžkosti a plánují další postup. To vše se samozřejmě děje za předem přísně nastavených, zveřejněných a dodržovaných podmínek, které zaručují bezpečí pro každého učitele a tím napomáhají vzájemné otevřenosti a kolegalitě.

Internímu mentoringu se v tomto textu bohužel nebudeme věnovat, protože by to přesáhlo jeho možnosti. Navíc zavedení interního mentoringu vyžaduje od těch, kdo mentoring ve škole svým kolegům poskytují, specifické znalosti a dovednosti. S případnými zájemci, kteří o zavedení interního mentoringu u sebe ve škole uvažují, se ale rádi individuálně podělíme o konkrétní zkušenosti, které jsme díky projektům za více než 10 let nasbírali.

ⁱ [online]. [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>

ⁱⁱ [online]. [cit. 2020-08-03]. Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

ⁱⁱⁱ [online]. [cit. 2020-08-03]. Dostupné z:

<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/schools/tchldv/docs/Using%20Evidence%20in%20the%20Classroom%20for%20Professional%20Learning.pdf>

^{iv} <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

^v [online]. [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/6526/Scenar_kolegialni_podpory_3_S

^{vi} WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.

Seznam odkazů a doporučených zdrojů:

- interní materiály projektu Spoluprací k profesionalitě
- WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-7-6.
- čtvrtletník Kritická gramotnost – odborný časopis nejen pro učitele čtenářství dostupný v online podobě na webu projektu Pomáháme školám k úspěchu - <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>
- [online]. [cit. 2020-08-03]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/6526/Scenar_kolegialni_podpory_3_S
- inspirativní videozáznamy z výuky můžete najít na projektovém kanálu na youtube - https://www.youtube.com/channel/UCX9pauhT9kXJ_soR7pNNRVw

-
- ke společnému sledování a učení můžete využít také řadu webinářů, které jsou k dispozici na youtube – např.
 - <https://www.youtube.com/watch?v=DWhEh56llpc>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=Y4nHfRyVZEK&t=3882s>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=XR3Zfxz84a0>
 - ale i celou řadu volně dostupných videí, které mohou rozpoutat zajímavou diskusi mezi kolegy – např.
 - <https://www.youtube.com/watch?v=WSScei-tcDY>