

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

**Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) v pojetí výuky
začínajícího učitele na prvním stupni ZŠ**

Program of Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) in the approach to
teaching beginning teachers in the primary school

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, PhD.

Autor diplomové práce: Petra Stupková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: listopad 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v pojetí výuky začínajícího učitele na prvním stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za přívětivé vedení a přínosná odborná doporučení.

Děkuji učitelům, kteří se podíleli na výzkumném šetření diplomové práce, za to, že mě vzali do svých tříd, věnovali mi svůj drahocenný čas a sdíleli se mnou vlastní zkušenosti.

Děkuji své rodině a svým blízkým za oporu, jež je pro mě zásadní.

Petra Stupková

Anotace:

Diplomová práce se snaží reflektovat fázi profesního startu učitele 1. stupně základní školy. Zabývá se pedagogickými činnostmi a odpovědností učitele primární školy a profesní podporou, kterou mohou být například: pracovní prostředí, uvádějící pedagog, jasně stanovené požadavky profesní kvality učitele nebo profilace začínajícího učitele na určitý vzdělávací program, další vzdělávání učitelů v něm. Jedním z takových programů je inovativní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Cílem diplomové práce je přinést zjištění, s jakými potížemi se potýkají současní začínající pedagogové, co jim pomáhá je překonat, jakou mírou zapojují RWCT do vlastního pojetí výuky a především zjistit, jaký vliv má kvalita znalostí principů a metod programu RWCT na pojetí výuky, práci a profesionalizaci učitele.

Klíčová slova: začínající učitel, podpora začínajících učitelů, kvalita učitele, pojetí výuky, vzdělávací program RWCT, učitel v RWCT, profesionalizace učitele.

Annotation:

This thesis aims to reflect the stage of professional teachers start first grade of primary school. It deals with pedagogical activities and responsibilities of primary school teachers and professional support you as a teacher stating clearly set out to professional qualities of a teacher or profile on a new teacher education program teacher training in it. One of them is an innovative program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT). The aim of my thesis is the finding of such problems facing today's beginning teachers, helps them to overcome what level of involvement in RWCT own approach to teaching, the influence of the quality of knowledge of the principles and methods of the program RWCT in conception of education on, on job and The professionalization of teacher.

Keywords: Beginning teacher, support for beginning teachers, the quality of teachers, teaching approaches, educational program RWCT, RWCT teacher, teacher professionalization.

Abstrakt:

Diplomová práce se soustředí na fázi profesního startu učitele 1. stupně základních škol. Definuje, kdo je začínající učitel, zabývá se činnostmi a odpovědnostmi pedagoga., jež tato profese je přináší naráz, z toho plynou určité problémy. Práce přináší možnosti podpory začínajícího učitele, například spolupráce s uvádějícím učitelem, mentoring, vymezené kvality učitele či znalost inovativního vzdělávacího programu. Jedním z takových programů je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Má vyvinutý ucelený metodicko-didaktický systém a vytvořený vlastní standard kvality pro práci učitele, který umožňuje jasnou orientaci v profesním postupu.

Cílem výzkumné části je představit téma hlouběji a na případových studiích ukázat konkrétní začínající učitele v kontextu vzdělávacího programu RWCT. Stanovila jsem výzkumnou otázku: Jak se projevuje osvojení programu RWCT v pojetí práce a dalším profesním rozvoji začínajícího učitele? Pro naplnění výzkumu jsem použila jako hlavní metodu případovou studii. V jejím rámci jsem aplikovala metody pozorování a rozhovoru. Pro třídění a zprostředkování získaných dat jsem použila metodu analýzy.

Výzkum ukázal, že pouze jeden začínající pedagog má ideální podpůrné podmínky k rychlé adaptaci na pracovišti a kvalitativnímu vzestupu v profesním rozvoji.

Byla odhalena společná úskalí spjatá s administrativní a výchovnou činností, očekáváním, komunikací, porozuměním žákům, hodnocením a převzetím třídy po dlouhodobém působení učitele s jinou výukovou koncepcí. Jednotlivé subjekty poukázaly na další potíže. Dvěma ze tří subjektů výzkumu, jenž založily své pojetí výuky na RWCT, se podařilo překonat potíže v oblasti plánování, komunikace, hodnocení, rozvinulo se vlastní kritické myšlení a dovednost pedagogické reflexe. Třetí subjekt si z RWCT vybírá jen některé aspekty a začleňuje je do výuky sporadicky. V tomto způsobu využití inovace ani nenaplnují svůj potenciál a na profesionalizaci to nemá viditelné důsledky.

Osvojení programu se projevuje se jako aktivní postoj k práci, kvalitativně odráží v tvorbě učebního prostředí, v komunikaci, plánování a vedení výuky, hodnocení žáků a vlastní pedagogické reflexi. Má také pozitivní vliv na další vzdělávání.

Obsah:

Úvod diplomové práce	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Začínající učitel v primární škole.....	10
1.1. Vymezení začínajícího učitele.....	10
1.2. Pedagogická odpovědnost a činnosti pedagoga na 1. stupni ZŠ	11
1.3. Podpora učitele v počátcích vlastní praxe.....	16
2. Současné pojetí výuky.....	22
2.1. Současná koncepce vzdělávání a její vliv na pojetí výuky	22
2.2. Současné inovativní pojetí výuky.....	23
3. Program RWCT v práci učitele primární školy.....	29
3.1. Východiska, cíle, rozvoj kompetencí, specifika programu RWCT v primární škole .	29
3.2. Pojetí výuky podle programu RWCT a role učitele	33
3.3. Podpora profesního rozvoje v programu RWCT, profesní standard učitele RWCT .	44
Závěr teoretické části diplomové práce	46
VÝZKUMNÁ ČÁST	49
1. Cíle výzkumu	50
2. Metody výzkumu	50
3. Případová studie.....	52
3.1. Případová studie – učitelka A	52
3.2. Případová studie – učitelka B	59
3.3. Případová studie – učitelka C	65
4. Závěr výzkumné části diplomové práce.....	70
4.1. Individuální shrnutí případových studií.....	70
4.1.1. Shrnutí případové studie A.....	70
4.1.2. Shrnutí případové studie B	72
4.1.3. Shrnutí případové studie C	74
4.2. Shrnutí poznatků z oblastí případových studií	75
Závěr diplomové práce.....	79
Použitá literatura a další informační zdroje.....	83
Přílohy k diplomové práci	86

Úvod diplomové práce

Rozhodla jsem se věnovat oblasti profesního startu učitele v kontextu vzdělávacího programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Téma je pro mě aktuální, protože brzy nastoupím do praxe a podle vzdělávacího programu RWCT bych chtěla pracovat. Shledávám ho za smysluplný způsob, jak své žáky učit aktivně, jak jim pomoci najít vlastní způsob učení, rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, komunikační dovednosti, naučit je hledat a zpracovávat potřebné informace, přemýšlet nad sděleními, vyjadřovat své názory, naslouchat myšlenkám a názorům jiných lidí, naučit se hodnocení a sebehodnocení. Věřím, že i jeho prostřednictvím společně se žáky budeme rozvíjet pro život potřebné kompetence. Cílem diplomové práce je na základě informací z literatury a terénu popsat a analyzovat význam programu RWCT v pojetí výuky začínajícího učitele primární školy.

Diplomová práce je rozdělena do dvou základních částí – teoretické a praktické. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola pojednává o začínajícím učiteli na prvním stupni základního vzdělávání - vysvětluje pojem začínající učitel, snaží se ujasnit činnosti učitele a problémy, které začínajícího učitele mohou potkat, druhá část teoreticky mapuje oblast podpory začínajících učitelů a vyjadřuje požadavky na kvality učitele. Druhá kapitola představuje aktivní pojetí výuky ve srovnání s transmisivním pojetím vzdělávání, čímž si připravuji zázemí pro třetí kapitolu věnovanou inovativními vzdělávacímu programu RWCT. Za podstatné považuji zpracovat východiska, cíle, didakticko-metodické principy i způsoby podpory, které mohou pomoci začínajícímu učiteli při profesionalizaci, a objasnit roli učitele s ohledem na aplikaci v primární škole.

Výzkumná část přináší odpovědi na základní otázku: Jak se projevuje osvojení programu RWCT v pojetí práce a dalšího profesního rozvoje začínajícího učitele? Hlavní otázka odkrývá, jak v teoretické, tak i v praktické části několik souvisejících témat: problémy začínajících učitelů, podporu začínajících učitelů v praxi, místo RWCT v pojetí výuky začínajícího učitele, přínos znalostí vzdělávacího programu v praxi začínajícího učitele, projevy kvality osvojení principů a didaktických metod RWCT.

Výzkumná část je naplněna kvalitativním výzkumem, protože se ztotožňuji s výrokem: „*zkoumané pedagogické jevy nelze mechanicky shrnout*“. (GAVORA, 2000, s. 31) Každý člověk je totiž v mém chápání individualitou s odlišnými vlastnostmi, zkušenostmi a působí na něj odlišné vlivy. Snažila jsem se proniknout do konkrétních podmínek subjektů případové studie, abych dobře porozuměla situacím, do nichž se dostaly, a jejich myšlení a jednání. Z těch to důvodů ve výzkumné části aplikuji několik výzkumných metod. Hlavní metodou je případová studie, v jejímž rámci uplatním pozorování a rozhovor. Analýzou se pak pokusím objektivně zprostředkovat získaná data a výsledky výzkumu.

Očekávám, že mi informace získané vypracováním diplomové práce a výsledky výzkumu rozšíří obzory, prohloubí vědomosti a usnadní vstup do pracovního shonu. Chtěla bych se dozvědět, proč a jakým způsobem vzdělávací program RWCT (ne)využívají začínající učitelé. Budu hledat argumenty pro podporu programu RWCT jako jedné z dobrých cest k rozvoji osobnosti žáků i profesního rozvoje pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

V první kapitole vymezují, kdo je to učitel, jaká jsou specifika učitele prvního stupně základní školy a především, kdo je začínající učitel. Zabývám se pedagogickými činnostmi a povinnostmi, které by měl začínající učitel prvního stupně očekávat hned první rok praxe. Věnuji se podpoře začínajících učitelů - uvádějícím pedagogem, mentoringem a s nimi souvisejícími kvalitami pedagoga. V případových studiích se do oblasti podpory na pracovišti opět dostávám.

1.1. VYMEZENÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Učitel je „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Současné pojetí učitele „...zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Učitel primárního stupně vzdělávání má zvláštní postavení – zprostředkovává žákům přechod do systematického vzdělávání v systému jednoho učitele ve třídě, který zpravidla vyučuje všem předmětům. To přináší specifický úkol - zvládnutí obsahové šíři předmětů na určité úrovni, schopnost nalézat a využívat ve výuce mezioborové vztahy, aby žákům poskytoval celistvý obraz světa, protože to odpovídá vnímání a myšlení dětí v mladším školním věku. Přitom by měl vytvářet bezpečné a podnětné prostředí, pozitivní vztah k učení a motivovat je k dalšímu vzdělávání.

Pojmem **začínající učitel** jsou označováni absolventi pedagogických fakult, kteří pracují ve své profesi jeden až tři roky. Anglosaská literatura uvádí délku tři až pět

let. Například Oldřich Šimoník tímto pojmem označuje „...učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení“ z důvodů, že „školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“ (Šimoník, 1995, s. 9)

Pedagogický slovník vysvětluje termín „začínající učitel“ takto: „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních pěti let profesní praxe.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306)

Ve srovnání s jinými profesemi, kdy úkoly čerstvých absolventů vysokých škol graduji postupně, v profesním startu dochází „k profesnímu nárazu“. S úderem prvního dne musí začínající učitel zvládat všechny stánky učitelské práce. Neodkladně a samostatně má řešit nepředvídatelné výchovně vzdělávací situace s plnou odpovědností, plnit administrativní náležitosti, pečovat o bezpečnost žáků, vyučovat, zkoumat žáky, vytvářet příjemnou pracovní atmosféru a to vše v pověstném „zářijovém organizačním zmatku“. (Šimoník, 1995) Ostatní povolání mohou být také odlišná tím, že pracovníci vidí konečný produkt, kdežto učitelství (zvláště základní školy) nese rysy neukončenosti, věčné nehotovosti práce. (Podlahová, 2004) Začínající učitel by měl předem znát základní činnosti a odpovědnosti, které se ho týkají, proto se jim věnuji v následující podkapitole.

1.2. PEDAGOGICKÁ ODPOVĚDNOST A ČINNOSTI PEDAGOGA NA 1. STUPNI ZŠ

Když pedagogická fakulta vyšle svého absolventa na cestu profese, zdaleka nejde o odborníka. Přichází na první učitelské pracovní místo a je vybaven nezbytnými znalostmi, dovednostmi a malou dávkou pedagogické zkušenosti. Dosud nepoznal všechny pedagogické činnosti, jež ho čekají, potýká se s řadou profesních i osobních problémů spojených s novou životní situací, s ubytováním, dojížděním, se vztahovými rovinami a pochybnostmi. Také mu chybí mnohé pracovní dovednosti, dělá chyby,

jazyková úroveň mluveného projevu není zcela bezchybná, v psaném projevu se dopouští deformace písma, přípravy na vyučování mu trvají dlouho, není si jistý při komunikaci s rodiči, může mu chybět důslednost aj. I přes silící tendence, co nejvíce začleňovat praxe do převážně teoretického studia na vysoké škole, se profesní osobnost absolventa dotváří v prvních letech vlastní praxe.

Učitel má odpovědnost v oblasti plánování, řízení a organizaci vyučování, vyučovacích strategií a metod, porozumění a znalostí, hodnocení žáka a ve vlastním profesním rozvoji. Většinu pracovní doby věnuje hlavní profesní činnosti, tedy výše zmíněnému vyučování, respektive výchově a vzdělávání žáků. **Vyučovací činnost** spočívá ve zprostředkování učiva žákům organizovanou formou a vhodnými didaktickými prostředky tak, aby rozvíjel žákovu osobnost ve všech dimenzích, aby ho inicioval a podporoval v celoživotním učení. Vyučovací činnost zahrnuje transformaci poznatků do učiva, sdělování a sdílení učiva, řízení činností žáků včetně, hodnocení procesů a výsledků učení, reflexi a sebereflexi.

Pedagog vykonává další práce bezprostředně související s přímou vyučovací činností a těmi jsou:

- 1) **Plánování**, které lze chápat jako systémové promýšlení a vyjadřování vzdělávacích cílů, podmínek a prostředků (metody, pomůcky, organizační formy, ITC) dosahování těchto stanovených cílů v kontinuitě se školním vzdělávacím plánem a dalšími závaznými dokumenty. Výsledek plánování je například příprava na hodinu, týdenní plán, měsíční plán atd.
- 2) **Třídní management a výchovná práce (diagnostická činnost)** jako nejnáročnější činnosti profesního výkonu. Tím víc, když rozsah výchovných problémů narůstá a rodiče často přenáší odpovědnost za výchovu na učitele. Tyto činnosti spadají do kompetence třídního učitele. (Vašutová, 2007)

Začínající učitel-elementarista si může být téměř stoprocentně jistý, že mu bude ihned přidělena **funkce třídního učitele**. Pedagogický slovník říká: „*Organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost*

všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253). **Třídní učitel** v provozu třídy vystupuje hned v několika rolích: *manažer* třídy, jenž plánuje a řídí učební činnosti třídy i jednotlivců, rozhoduje o dění podle měnících se proměnných; *úředník*, který kontroluje a zapisuje docházku, vyplňuje třídní knihu, katalog, vypisuje a vydává vysvědčení, jedná za třídu v rámci školy i při akcích mimo školu, komunikuje s rodiči a vybírá podepsané žádosti od rodičů, informuje rodiče o prospěchu, školních aktivitách, konzultuje s rodiči v předem domluvených hodinách, a protože je to učitel-úředník rozumný, opatrný a předvídavý nechá si při řešení závažnějšího problému podepsat, o čem se jednalo a jakému výsledku došlo; *vychovatel a vzor* chování a jednání, spolutvůrce etických hodnot, zároveň s didaktickou činností; *psycholog*, který chápe zákonitosti psychologického vývoje, umí nahlížet do dětské duše a rozpozná pohnutky vedoucí k jednání, ví jak ovlivnit žáka, aby se vyvíjel ve všech směrech; *sociolog* zkoumající kvalitu sociálních vlivů na žáka, který dle diagnostiky reguluje vztahy mezi spolužáky, pomáhá vytvářet bezpečné klima; *soudce* posuzující přestupky proti kázni, školnímu řádu, navrhuje tresty, posuzuje žákovské jednání vzhledem k nastaveným normám a hodnotám, ale také vstupuje do pozice žákova *obhájce* dosaženého výkonu práce i obhájce akceptující některé dětské rošťařny; *poradce* žáka i rodičů, při nacházení a formování žákových životních perspektiv vzhledem k jeho individuálním možnostem a vzhledem k tendencím vývoje společnosti. (Podlahová, 2002)

Jak je vidět, třídní učitel má znát žáky hlouběji a vidět je z širokého úhlu pohledu, aby jim dokázal „ušít výchovně-vzdělávací program na míru“ a aby na něj uměl během jejich společné cesty reagovat adekvátně jako profesionál. Proto je potřebné rozvíjet vlastní **diagnostickou činnost**. Vnímavý učitel sleduje žáka po stránce **sociálních vztahů** (pozice žáka v třídním kolektivu, rodinné prostředí, podmínky k domácímu studiu, způsob komunikace, konflikty aj.), **motivace** (soustředí se na zájmy, bere v potaz charakterové vlastnosti a postoje), **kognice** (způsob myšlení, intelektová dispozice, dosažená úroveň vědomostí a dovedností), **psychosomatických**

zvláštností (zdravotní stav, nadání, vývojové zvláštnosti, temperament, zralost, akcelerace) a částečně **z hlediska psychoterapie** (frustrace, deprivace, stres a schopnost zvládnání zátěžových situací). (Podlahová, 2002) K tomu, aby učitel správně „odhadl“ žáka, slouží mnohé metody, přičemž k nejčastějším slouží pozorování, osobní rozhovory, pedagogické hry, rozhovory s ostatními vyučujícími a rodiči, sociogramy. Výhodou učitele prvního stupně bezpochyby je fakt, že oproti učitelům druhého a vyššího stupně vzdělávání, se svými žáky tráví většinu času.

- 3) **Administrativní činnost** bývá méně oblíbená, zahrnuje vysoký počet dokumentů, zabírá mnoho času. Takové množství dokumentů může začínajícího učitele zaskočit, proto je třeba se na ni připravit. Pro školu stanovuje závazné dokumenty zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, přičemž jsou konkretizovány vyhláškou MŠMT ČR č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školních zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), v aktuálním znění. Každoročně se pak tyto seznamy aktualizují. Jako každý jiný zaměstnanec by měl i učitel-začátečník být obeznámen se zákonem č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. Práva a povinnosti zaměstnanců školy bývají upraveny vnitřními směrnici, například školními řády. (Podlahová, 2002)
- 4) **Operativní činnost** patří k dalším povinnostem. Zahrnuje: dozor nad žáky ve škole a na školních akcích, spolupráci s pedagogy a výchovným poradcem, rodiči a širší veřejností, suplování za dočasně nepřítomného kolegu, vykonávání prací třídního učitele a výchovného poradce, účast na pedagogických poradách, samostatné studium odborné literatury a právních předpisů souvisejících s činnostmi a provozem školy, respektování aktuálních vzdělávacích dokumentů, organizačních a bezpečnostních předpisů.

- 5) **Sebevzdělávání** v rámci celoživotního vzdělávání učitelů. To má rozhodující význam pro zkvalitňování profesního výkonu a rozvoj osobnosti učitele. (VAŠUTOVÁ, 2007)
- 6) **Oznamovací povinnost** ve všech případech, kdy došlo ke škodě na majetku či újmě na zdraví, má učitel povinnost, pokud je svědkem úrazu nebo se první o tom dozví, zajistit lékařské ošetření zraněného žáka, případně doprovodu dospělé osoby při prevozu zraněného žáka do nemocnice (nejdříve vyrozumět vedení školy a rodiče i s převzetím dítěte); nezpůsobil-li úraz absenci žáka delší než jeden den, musí učitel zapsat úraz do knihy úrazů uložené ve školní lékárničce i pokud jde o banalitu (kvůli pozdějším komplikacím); v případě komplikací se sepisuje **záznam o úrazu** (posílá se dál inspektorátu bezpečnosti práce, MŠMT, ČMOS, školskému úřadu, pojišťovně).
- 7) Existují **zvláštní povinnosti** plynoucí z předpisů nebo pokynů ředitele v souladu s pracovní smlouvou, platnými právními předpisy, metodickými postupy. Jde například o chování a vystupování v souladu s pravidly slušnosti, občanského soužití a výchovným posláním učitelské profese, výše zmíněné celoživotní vzdělávání, čerpání dovolené na zotavenou v době školních prázdnin (až na výjimky), upozornění vedení školy na hrozící škodu a přispění k odvrácení škody, pokud by tím nikoho neohrozil. Školský systém musí kromě výchovy a vzdělávání poskytovat také právní ochranu všem zúčastněným. Začínající učitel si musí být vědom několika důležitých povinností obsažených v následujících bodech:
- dodržovat metodické postupy a hlásit řediteli školy mimořádné okolnosti ohrožující zdravý vývoj člověka, včetně mimoškolního ohrožení,
 - každoročně na začátku školního roku žáky seznamovat s vnitřním řádem školy,
 - zajišťování bezpečnosti žáků po celou dobu přítomnosti je žák na pracovišti (pedagogický dozor začíná obvykle 15 minut před vyučováním a končí s odchodem žáků ze školy),

- v průběhu vyučovací hodiny se učitel nesmí vzdálit ze třídy; popř. po zajištění žákům náhradního dohledu,
- dodržovat počty žáků na jednoho učitele na školních akcích (v době výletů, exkurzí, zájezdů, sportovních výcviků a dalších akcích 25 žáků/1 učitel; při lyžařském výcviku maximálně 12 žáků/1 učitel; při plaveckém výcviku či koupání na výletech 10 žáků neplavců nebo 15 žáků plavců/1 učitel) a nutnost při jakékoli akci poučení o zvláštních situacích a pravidlech postupu,
- vyžadovat od rodičů „prohlášení rodičů dítěte o zdravotním stavu“ či „prohlášení o bezinfekčnosti“,
- uvolnění žáka z vyučování pouze na základě předem podané písemné žádosti právního zástupce žáka; stejně při změně nástupního nebo výstupního místa ke školní akci. (Podlahová, 2002)

Učitel je člověk, který svou profesí žije, užívá ve své práci všechny složky sebe samého. Tyto části jsou v neustálé interakci mezi sebou i okolním prostředím a období prvních tří let praxe po ukončení studia na fakultě je právě obdobím, kdy se tříbí nabyté vědomosti, uplatňují dovednosti, dochází ke konfrontaci představ, mladý učitel zkouší, objevuje, upřesňuje... Během toho se formuje osobnost učitele s vlastním pojetím výuky.

Jelikož je požadavků na začínajícího učitele s úderem měsíce září víc než dost, začátečníkovi je přiřazen zkušenější kolega, který mu pomáhá začlenit se do pracovního prostředí, dotvářet odborné a metodické vědomosti i dovednosti. Tím, jak může probíhat podpora začínajících učitelů, odpovídám z teoretické stránky v následující podkapitole a v případových studiích se k ní vracím.

1.3. PODPORA UČITELE V POČÁTCÍCH VLASTNÍ PRAXE

Profesní podpora se odehrává ve všech fázích profesního života pedagoga. V této podkapitole se snažím zachytit poznatky o možnostech podpory profesního rozvoje učitele v adaptační fázi profesní trajektorie. Ke způsobům podpory v počátcích praxe patří, kromě odborné literatury a seminářů, i uvádění začínajícího učitele

do praxe zkušenějším pedagogem, kurikulární dokumenty a podpora formou mentoringu.

Oldřich Šimoník (Šimoník, 1995) uvádí, že jako podpora v profesním startu bývá začínajícímu učiteli přidělen zkušenější kolega, který uvede nového kolegu do prostředí školy. Tento **uvádějící učitel** ho seznamuje s vedením, povinnostmi, dokumentací, právními normami, uspořádáním a vybavením školy, je představen učitelskému sboru, začleňován do učitelského sboru, pracovního týmu prvního stupně či ročníkového týmu pedagogů a rodičovské veřejnosti. Začínající učitel by měl mít možnost vybrat si uvádějícího učitele (a naopak svého benjamínka k zaučení), s nímž si budou vzájemně sympatičtí, aby navázali „bezpečný“ vztah – upřímný lidský vztah. Tento způsob podpory je totiž specifický. Měl by být individuální záležitostí, protože někdy je potřeba poradit, jindy povzbudit při nejistotě, jindy podpořit vloženou důvěrou, ale míra pomoci by neměla být přílišná, aby uvádějící učitel se začínajícím učitelem nejednal jako s nesamostatným, ba až profesně neschopným. Zavádějící učitel by tedy se svým nezkušeným kolegou měl jednat jako s rovnocenným kolegou, neovlivňoval ho v postojích k lidem, postupům a metodám. U nás byl model uvádění začínajících učitelů do praxe zaveden s nástupem konstruktivistické, socio-konstruktivistické i humanistické školy.

Dnes je ale stále aktuálnější slovo „**mentoring**“. Znamená to učení se na pracovišti. Je to „*intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem usnadnit procesy profesního rozvoje.*“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 46) Většina empirických studií mentoringu pochází z Anglie, Nizozemí, Švédska, Norska a Estonska, kde byl poměrně nedávno zaveden systém uvádění začínajících učitelů do praxe. V Česku, v procesech profesní adaptace, ale tato strukturovaná profesní podpora chybí. Mentoring se však odráží v systému vysokoškolských praxí, tvorbě příruček pro vedení studentů na praxích (zejména na souvislých pedagogických praxích, kdy je v roli mentora učitel ZŠ, fakultní /uvádějící učitel, kde student hospituje a učí), popřípadě v evaluačních zprávách, programech vzdělávacích institucí a profesních asociací. (Píšová, Duschinská a kol., 2011.)

Podle fáze profesního rozvoje vedeného učitele, mentor volí vhodné **intervence**. Pro příklad uvedu několik typů z klasifikace přejaté od Filové: *intervence stimulující a inhibující výkony*, *intervence direktivní* (požadavky, příkazy, negativní hodnocení), *intervence dopředu působící* (rady a doporučení pro metodiku, upozorňování na kritické momenty v učivu, chování třídy, zvláštnosti žáků) ad., a vhodné **strategie mentoringu** (*konzultant* předávající informace a znalosti, podávající návrhy, tipy, doporučení; *spolupracovník* s kooperativním přístupem; *kouč* pozorující rozvoj profesního myšlení, řešení problémových situací a oblast rozhodování, popisný diskurs bez hodnotících soudů). (Fialová, 2000, s. 216)

Britský tým v roce 2008 poukazuje na úlohu výběru a přípravy samotných mentorů jako na klíč k maximalizaci přínosů a minimalizaci nákladů pro zajištění podmínek úspěšného mentoringu. Primárním **přínosem mentoringu** pro podporovaného učitele a školu je obecně rozvoj jeho profesní kompetence. „*Jsou velmi blízké přínosům identifikovaným v managementu např. zvýšení pracovního výkonu a jeho efektivity; rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnost k ní; povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že zlepšuje sebedůvěru, poskytuje rady a informace, povzbuzuje reflektování praxe, poskytuje personální podporu.*“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 83-84) Další výzkumy a hodnocení kromě zmíněných kladů uvádí přínos potenciálu mentoringu pro školu v efektivním využívání lidských zdrojů, kupříkladu: umožňuje rychlejší uvedení nováčků do profese; zlepšuje individuální i týmové výkony, komunikaci; vytváří klima příznivého profesního rozvoje. (Píšová, Duschinská a kol., 2011)

Téma podpory, zkvalitňování jejich přípravy i dalšího profesního rozvoje je klíčový nástroj reforem inovací. Důkazem toho jsou listiny OECD či UNESCO, Evropské komise aj. Již jsem se dotkla faktu, že **kvalita učitelů** je základní faktor školního vzdělávání, avšak některé výzkumy prokázaly, že má mnohem větší vliv na výsledky žáků, než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky. (Spilková, Tomková, a kol., 2010) Jedním z výstupů hledání podstaty a dílčích složek kvality učitele je „**cibulový model**“ podle Korthagena. Pro přehlednost přikládám grafické znázornění do přílohy

diplomové práce od označení: Příloha č. 1: Obr. 1. Jednotlivé vrstvy/složky jsou prostupné a vzájemně se mohou ovlivňovat. Vnitřní složky určují způsob, jakým jedinec jedná, a vnější vrstvy mohou ovlivnit vnitřní. Jeho model se snaží zachytit jádro učitelovy profesionality, které Korthagen nazývá *misí*. Myslí tím „*vědomí vlastní existence ve světě a roli, kterou pro sebe vidíme ve vztazích k našim bližším*“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 18), čímž se dotýká mravní a etické části povahy učitelství. Následující vrstvou cibulového modelu, slupkou objímající jádro, je profesní identita zahrnující obraz sebe samého, sebeúctu, vnímání vlastní profesní zdatnosti, profesní motivaci, subjektivní pojetí výuky a vnímání požadavků na pedagogickou profesi. Tento model zachycuje složitost a komplexnost osobnosti učitele. Na různých studiích a jejich empirických výzkumech se odborníci snaží určit charakteristické znaky, které identifikují kvalitního učitele.

V literatuře lze ke kvalitnímu učitelскому výkonu najít například rozčlenění odpovědností učitele, profesních rolí (viz první kapitola), kompetenční vymezení a vymezení charakteristických znaků. Většina **modelů efektivních učitelů** se shoduje na úrovni: *a) znalostní* - předmětové, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled; *b) pedagogické a didaktické dovednosti* - komunikace, interakce, sociální klima, vyučovací strategie a řízení procesu, diagnostika a hodnocení žáků, kooperace s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe; *c) úrovni postojů, hodnot a osobnostních vlastností* - oddanost profesi, snaha o zkvalitňování vlastní činnosti a chuť se vzdělávat, nadšení a vynaložená energie práci, empatie, vědomí odpovědnosti, čestnost, spravedlnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení, tvořivost, organizační schopnosti, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení a víra, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní, že jim k tomu (já učitel) dokážu pomoci. (Spilková, Tomková a kol., 2010)

V 90. letech se objevuje pojem **kompetence učitele**. Český Pedagogický slovník vymezuje kompetence učitele jako „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103) Těmi kompetencemi jsou: *a) osobnostní*

(odpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní), b) *profesní* („znalost předmětu“, ale zdůrazněny jsou komunikativní, řídicí, diagnostické ad.) Tyto profesní kompetence se formují postupně vlivem profesního prostředí (již během vysokoškolské přípravy, kdy se tvoří jejich jádro a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy), získáváním zkušeností, sebereflexí a hospitací zkušených kolegů, žákovským hodnocením, reflexí vzdělávací reality a dalším vzděláváním. (Vašutová, 2007)

Na základě kompetencí, profesních znalostí, klíčových rolí či odpovědností jsou v mnoha zemích (např. Belgii, Nizozemí, Anglii, Kanadě, Austrálii, Německu, Švýcarsku ad.) vytvářeny **normy kvality vykonávání učitelské profese**, tzv. profesní standardy. Školní vzdělávání má jako každá jiná profesní činnost normativní charakter, proto by měla mít explicitně formulované normy kvalit. Nejen proto, aby byla skutečně vnější společností brána a hodnocena jako expertní profese. Evropský trend spočívá v důrazu na vymezení představy kvality učitele a demokratické procesy tvorby **profesního standardu**. Tvorba takového dokumentu vyžaduje interakci a spolupráci vzdělávací politiky, pedagogického výzkumu a školní praxe. Z hlediska funkce dokumentu je totiž podstatné, aby byl sdílen všemi aktéry vzdělávání, aby všichni mohli ovlivnit proces tvorby a byl vnitřně přijat (proces tvorby „zdola“, podobně jako tomu bylo na počátku naší reformy), protože se může pro učitele stát silnou motivací ke zkvalitňování jejich práce a také přispívá k profesionalizaci učitelstva. Profesní standard ovlivňuje koncepci přípravného vzdělávání učitelů, kritéria a způsoby hodnocení studentů učitelství (USA, Kanada, Velká Británie ad.), rovněž ovlivňuje požadavky při výběrové řízení, finanční ohodnocení a kariérní postup (nejvíce ve Velké Británii ve formě certifikace profesních úrovní). **Smysl standardu** tedy spočívá: a) v ujasnění a porozumění tomu, co je to kvalitní výkon v učitelské profesi – v dimenzi učitelské, politické i veřejné; b) ve sjednocujícím rámci profilu absolventa studia učitelství na pedagogických fakultách; c) v jasném východisku pro proměnu a cílení systému pregraduálního i dalšího vzdělávání učitelů; d) v určitém nástroji pro hodnocení a oceňování kvality odvedené práce; e) v možnosti systematické reflexe vlastní práce, sebehodnocení

a profesního rozvoje; f) v položení základu pro tvorbu systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji, včetně náležitých nástrojů podpory. (Spilková, Tomková a kol., 2010)

O tvorbu profesního standardu jsme se v našem prostředí několikrát pokoušeli, prozatím však profesní standard učitele zůstává v nedohlednu. Nicméně je vhodné zdůraznit, že některé inovativní vzdělávací programy mají vlastní standardy kvalitní práce učitele a také promyšlený proces certifikace učitelů a lektorů, kupříkladu lze jmenovat *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)* nebo *Začít spolu (Step by Step)*, podle kterých se již v českých školách učí, které skvěle fungují na prvním stupni základních škol v České republice.

2. SOUČASNÉ POJETÍ VÝUKY

V druhé kapitole stručně nastiňuji současnou koncepci a její vliv na pojetí výuky, vysvětluji pojem „pojetí výuky“ a snažím se zobrazit inovativní přístup ke vzdělávání v primární škole. Přístup ke vzdělávání je výchozím bodem k tvorbě vlastního pojetí výuky.

2.1. SOUČASNÁ KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ A JEJÍ VLIV NA POJETÍ VÝUKY

Pro učitelovo pojetí výuky má zásadní význam koncepce vzdělávání. Představuje primární východisko rozhodování učitele ve smyslu jeho priorit ve výběru obsahu, metod, způsobu organizace, komunikace a v neposlední řadě hodnocení, což mj. vyžaduje konkrétní představu o pojetí i smyslu vzdělávání. Humanizace školy dává zřetel k osobnostnímu rozvoji dítěte/žáka a jeho individualitě, tzn. potřebám, zájmům, možnostem rozvoje. V současné rychle se měnící společnosti a informační expanzi jde především o rozvoj myšlení, kompetencí, postojů hodnot a rozvoj osobních kvalit. Současné vzdělávání přináší inkluzivní vzdělávání (spravedlivý přístup k příležitostem pro vzdělávání, důraz na pospolitost, vzájemnou pomoc), komunikativní postoj, partnerství, spolupráci, důvěru a respekt k dítěti (neznamená však absolutizaci respektování jako v raném pedocentrismu). Tento postoj ke vzdělávání vyžaduje spoluúčast žáka na svém rozvoji, sebeřízení, učení se odpovědnosti, autonomní učení, vlastní tvořivou činnost, prožitky a zkušenosti. Hodnocení se proto také muselo změnit, je zaměřené na individualizaci, hodnocení procesu učení, sebehodnocení a hodnocení žáků navzájem, využívání slovního hodnocení. V dalších zdrojích se způsob vzdělávání označuje slovy: inovativní, moderní, orientovaná na budoucnost nebo také konstruktivní. (Spilková a kol., 2005)

Pojetí výuky je *„obecná strategie pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, nebo plně uvědomované. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem*

a vyučovacích forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama, pojetí role rodiče, nadřízených.“ (Průcha, Walterová, 2003, s. 261 - 262)

2.2. SOUČASNÉ INOVATIVNÍ POJETÍ VÝUKY

Nové pojetí stojí v opozici s transmisivním pojetím výuky, které za hlavní subjekt vzdělávání považuje učitele předávajícího poznatky v hotovém stavu. Západní kultury jsou jednotné v názoru, že předávání „dogmat“ a autoritářský přístup vyučujících vede k nekritickému přejímání až manipulaci, absenci vlastního myšlení, vlastních názorů, postojů.

Aktivní konstruktivistický přístup zohledňuje ontogenezi a gnozeologii, chápe žáky jako rozličné jedince, odvádí tedy od univerzální metodiky. Je založen na vlastním poznávání žáka (aktivitě), dovednostech, zkušenostech, na jejich reflexi, interpretaci. Dítě je považováno za samostatně myslící subjekt. Tvorba jeho poznání se odehrává v sociálním kontextu, jímž se přetváří prekoncepce, naivní teorie. Různé názory, odlišné způsoby myšlení, problémové situace, zajímavé otázky vzbuzují zájem o jejich řešení, jsou podnětem pro učení a poznávání. Učitel takové situace záměrně navozuje, aby mohlo docházet ke konfrontacím. Vede žáky individuální mírou pomocí ke znalostem, souvislostem, poznatkům, vyjadřování myšlenek, vysvětlování, obhajování, argumentaci, reflexi.

Pojetí nahlíží na **cíle** jako na kompetence, jež si má žák za určitý úsek vzdělávání osvojit, které jsou důležité pro soukromý, občanský a pracovní život i další vzdělávání. Tyto kompetence naplňuje pedagog postupně pomocí cílů určených na určitá časová období, přičemž nejkratší je výuková jednotka (konkrétní cíle výukové jednotky a cíle jednotlivých aktivit). Důležitou roli zde hraje pochopení významu těchto cílů žákem a jejich přijetí, aby chápal smysl obsahu vyučování. Učitel tedy vede žáky k porozumění, k čemu bude žákovi předmětný obsah užitečný i mimo školu. K interiorizaci cílů dochází, pokud jsou při stanovování a dosahování cílů zohledňovány věkové a individuální zvláštnosti žáků. Žáci jsou postupně po malých krůčcích vedeni ke stanovování vlastní cílů, k plánování i řízení vlastní činnosti.

Obsah vzdělávání (soubor požadavků, kterých má žák dosáhnout – vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, rozvinuté vlastnosti) je koncipován tak, aby rozvíjel všechny žákovy složky, tedy kognitivní, afektivní (pocity a emoce) i psychomotorické. Obsah by proto měl vázat také afektivní a kognitivní aspekty učení. Toto učení spočívá v činnostním, tvořivém, zkušenostním učení – tedy v propojení učiva s praktickým životem, osobními prožitky a zkušenostmi. Smysluplnost učení a porozumění podporuje **integraci učiva**, prostupnost v rámci vzdělávacích oblastí i mezi jednotlivými oblastmi. (Spilková a kol, 2005) Žák si tím utváří celistvý obraz „na věci“, učí se vnímání kontextů a divergentnímu myšlení.

Učitel promýšlí nejen obsahové cíle z hlediska předmětu, ale i právě cíle rozvíjející určité kompetence. Vychovává a učí žáky tomu, aby uměli získávat potřebné informace z různorodých zdrojů, tedy i různými způsoby, porozumět jim a dokázat je dále používat, aby byli schopni komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, vyhodnotit situaci a zaujmout vlastní postoj. Učí žáky vnímat a chápat vztahy mezi vnějším světem a jeho prvky. Buduje zájem o to dále se vzdělávat, vybavuje žáky vhodnými strategiemi k učení atd. Jsou to velmi obecné záležitosti, ale to je to, co v nás zbude, když zapomeneme poučky a vědomosti. Jsou to procesy myšlení a zásadní životní dovednosti pro život. Úkolem učitele je tedy plánovat krátkodobé a dlouhodobé cíle podle aktuálně závazných dokumentů a volit vhodné metody, učební situace, organizaci k jejich dosažení. Učitel motivuje k činnosti, pomáhá a povzbuzuje, dává informující zpětnou vazbu, vede tak, aby žák mohl vyprávět o svých představách, názorech, argumentovat, diskutovat, ptát se, spolupracovat, zkoumat, přemýšlet, hledat, objevovat, řešit, zpracovávat, hodnotit procesy i výsledky učení (vlastní, spolužáků). (Spilková a kol., 2005)

Používá variabilní metody a organizační formy výuky podle obsahu učiva, učebních stylů, tempa práce, schopností, specifických potřeb. Přičemž je učitel plánuje tak, aby společně vytvářely dostatečný prostor praktickým činnostem, prožitkovému učení pro získávání zkušeností i myšlenkovým činnostem. Využívá například: projektovou metodu, řešení problémových úkolů, kladení otázek, diskuse, tvořivou

hru, pojmové a myšlenkové mapy, kooperativní učení. Široká je také paleta organizačních forem – mimo kooperativního vyučování a projektů, které mají různou dobu trvání, se uplatňují výukové bloky delších než 45 minut tradiční jednotky. Mnohdy se výuka neodehrává pouze ve školní třídě, ale využívá se všech dostupných školních i veřejných prostorů. Zásada zní: Škola by neměla tlumit dětskou zvědavost a tvořivost nedostatkem prostoru pro aktivitu žáka.

Podstatnou dovedností nejen pro učení se ve škole je položení správné **otázky** na to, co se chci dozvědět. I já, jako začínající učitel, si při přípravách promýšlím správné otázky, kterými žáky navedu tam, kam potřebuji. Učitelé často zabíjí čas zbytečnými otázkami, nenechají mluvit děti a někdy se dokonce ptají špatně. Proto chci tuto zásadní problematiku, která také zvýrazňuje rozdíl mezi transmisivní a konstruktivní výukou a především kvalitní výukou, rozvést. Učitel by neměl mluvit „na“ děti, měl by mluvit „s“ dětmi, a to kvůli aktivitě žáka, rozvoji jeho vyjadřování, ale i vztahům žák-učitel i žák-žák.

Protože se učitel v konstruktivistickém pojetí snaží rozvíjet divergentní myšlení, neměl by často pokládat otázky tlumící rozumovou aktivitu. To jsou otázky s předem známými odpověďmi, otázky ověřující vybavování znalostí (zjišťují porozumění, kontrolují učení, v lepším případě otázky alespoň zjišťují nesnáze a vedou k dalšímu učení), otázky s jednou správnou odpovědí, ba dokonce otázky typu „Hádej, co má učitel na mysli“, tedy otázky, které nevedou žáky k vytrvalosti. Například: „*Jaké příklady vymyslíte? Co znamená... Jak se jmenuje: Kdo? Co? Kdy?*“ Takové otázky nazýváme otázky nižšího řádu. (Fisher, 2011)

„**Dobrá otázka** vyvolá neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledá vysvětlení... jsou produktivní, protože vytvářejí něco nového.“ (Fisher, s. 31) Konstruktivisticky učící pedagog by měl pokládat otázky vyššího řádu vedoucí k opravdové mozkové námaze. Příkladem otázek vyššího řádu jsou otázky motivující, vzbuzující zájem, zvědavost, zaměřující pozornost a otázky zjišťující názory, pocity, podněcující diskusi, otázky pro vybavování zkušenosti, např.: „*Co si myslíte o...; Podle čeho si to myslíte? Jak bychom to mohli vylepšit...; Co bychom mohli udělat, aby...; Jaké máte důkazy*“

pro své tvrzení?; Proč...?“ Členění otázek vyššího a nižšího řádu vychází z **Bloomovy taxonomie**. Ta rozlišuje úroveň kognitivních procesů a obsahovou úroveň poznatků. Kognitivní procesy dělí na myšlenkové operace nižšího řádu (zapamatování si informací, porozumění těmto informacím a jejich aplikace) a myšlenkové operace vyššího řádu (analýza, syntéza a hodnocení). (Tomková, 2007) Vhodnou strategií kladení otázek je řízení se podle úrovní Bloomovy taxonomie od jednodušších až po hodnocení. Je nesporně lepší dát žákům méně otázek, ale za to lepších, promyšlených, a nechat jim více času na promyšlení řešení a následné formulování odpovědi.

Zavedení „čekací doby“ zvyšuje kvalitu odpovědí. Tuto dobu může učitel poskytnout i v průběhu odpovídání, vedení diskuse odmlčením, tázáním se žáka ještě na vysvětlení, neverbální komunikací či nepatrným povzbuzením („A?“ „Aha“ „Ano?“). Také může žákovi dát doplňující otázku. Rozhodně by měl pedagog žáky chválit za odpovídání, povzbuzovat k vytváření alternativních odpovědí, vytváření lepších odpovědí a později vyžadovat také tvorbu a kladení otázek. Kladení dobrých otázek i odpovídání na ně není snadné, vyžaduje to mnoho času, trpělivost učitele, vyčkání než žák vyřkne odpověď, zpětnou vazbu, přeformulování odpovědí a otázek, přesměrovávání otázek a odpovědí ze sebe (učitele) na žáky, modelování myšlení (hovor sám se sebou nahlas), cvičení ve dvojicích a menších skupinách jako jsou „Křeslo pro hosta“ (žáci se ptají „hosta“ tak, aby uhodli, kdo to je; využití v literatuře, historii oborů atd.), vytváření otázek k učivu, k četbě, Krabice/nástěnka/kniha zajímavých otázek ad. (Fischer, 2011)

Pro vývoj sebeúcty osahování úspěchu je důležité vědomí vlastní hodnoty, proto je **hodnocení pozitivní**. Hodnocení má přívlastky kvalitativní, diagnostické, individualizované, formativní, objektivizované, autonomní, aby odpovídalo požadavkům nového pojetí a bylo účinné.

Pro žáky prvního stupně a jejich začínajícího učitele je hodnocení složitý proces, z tohoto důvodu je vhodné po malých krůčcích, pravidelně a často si vyhrazovat čas pro společné rozhovory o učení, úspěších, problémech, řešeních, příčinách apod.

Hodnocení především poskytuje dostatek informací žákovi a rodičům o výsledcích i procesech učení, žákových pokrocích vzhledem ke stanoveným cílům a kontextům. Učitel se žákem i rodiči plánuje vhodnou strategií a cíle do dalšího vzdělávacího období. Žáci se učí hodnotit sami sebe, čímž se ruku v ruce učí autonomnímu učení, reflexi své práce, použitých strategií, vytyčování přiměřených cílů, plánování.

Konkrétními příklady hodnocení jsou slovní hodnocení a portfolio. **Slovní hodnocení** je prováděno na základě individuálních vztahových norem (aktuální výkon žáka v porovnání s předešlým, žák je srovnáván sám se sebou). Dobré slovní hodnocení poskytuje žákovi srozumitelnou zpětnou vazbu (umožní dítěti porozumět, proč se mu něco nepovedlo nebo naopak uspěl), má potenciál ukazovat další cesty jeho vývoje. Učitel nehodnotí jen znalosti, ale i další schopnosti a dovednosti, protože k tomu, aby byl člověk v něčem úspěšný, potřebuje také samostatnost, tvořivost, houževnatost, sociální citění apod. Hodnotí se pokrok dítěte. V žádném případě by neměla chybět motivace, která podpoří v dítěti další chuť do učení.

Portfolio je forma autentického hodnocení, což znamená, že jde o práce, které vytvořil žák sám. Je to mapa samotného žáka. Obvykle má formu desek, krabice, šanonu. Jde o soubor žákových prací posbíraných za určitou dobu, poskytuje rozmanité informace o zkušenostech, zájmech, pracovních výsledcích žáka. Slouží jako diagnostický prostředek pro rozpoznávání úspěchů, nesází, motivuje a posiluje žákovy projevy, podporuje hodnocení žáka učitelem podle individuálních norem, umožňuje tedy nalézat úspěchy u všech žáků. Existuje několik druhů portfolia, např.: pracovní (průběžné pro formativní hodnocení), dokumentační (závěrečné pro sumativní hodnocení), reprezentativní (př. pro ukázkou nejlepších prací rodičovské veřejnosti). Může být využíván pro jednotlivé předměty nebo k celkovému hodnocení vývoje žáka. Je to aktivní reflektivní metoda hodnocení, protože vyžaduje práci v procesu jeho tvorby (procesuální pojetí), a tak by i mělo být hodnoceno. Hodnotí se kvalita skutečného tvůrčího projevu, při něm vznikají nové hodnoty vlastními silami. Dá se s ním pracovat od prvního ročníku primární školy. Nejčastěji v tomto období slouží sběru materiálů, později se na něm pracuje aktivně, žáci vybírají z materiálů ty významnější,

materiály třídí, reflektují, komentují, konzultují se spolužáky, učitelem, prezentují a obhajují. Těmto dovednostem se učí postupně, učí se je i v jiném kontextu, ale práce s portfoliem je časově náročná a specifická. Pro pedagoga je nezbytné s tím počítat a také předem stanovit organizační pokyny práce s portfoliem (samostatně, s oporou učitele či společným vymezením žáků s učitelem). Je vhodné pracovat na svém učitelském portfoliu (modelovat dětem), oceňovat je, konzultovat jim, nechávat je dávat si doporučení a ocenění mezi sebou. (Tomková, 2007) Portfolio je *„užitečným nástrojem pro sledování, dokumentování a hodnocení jeho procesu učení právě proto, že je to soubor dokladů o učení každého žáka, které vznikly při dosahování vzdělávacích cílů za určité období.“* (Stang, 2008, s. 9)

V následující kapitole specifikuji toto pojetí vzdělávání a výuky inovativním vzdělávacím programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, protože ho považuji za přínosný ve věci vzdělávání žáků pro současnost i budoucnost a také ho shledávám dostupným, co se týká dalšího vzdělávání učitelů obecně a díky vytvořenému standardu a dobrého systému dalšího vzdělávání také mimořádně vhodným pro začínající pedagogy.

3. PROGRAM RWCT V PRÁCI UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Ve třetí kapitole zpracovávám východiska, cíle, principy a specifika programu RWCT v primární škole, jež jsou popisovány v první podkapitole. Druhá podkapitola se již soustředí na metodiku a didaktiku v pojetí programu RWCT a dává didaktické podněty pro překonávání některých úskalí začínajících učitelů. Vytáhla jsem zásadní momenty učitelovy práce, které bych měla pochopit a pamatovat na ně, abych se učila pracovat od začátku správně, znalostí jsem předcházela možným potížím začínajících kantorů. Nebo jsem jimi problémy zdolávala. V poslední podkapitole se dočtete, jakými způsoby organizace Kritické myšlení šířící RWCT pomáhá učitelům.

3.1. VÝCHODISKA, CÍLE, ROZVOJ KOMPETENCÍ, SPECIFIKA PROGRAMU RWCT V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Program vytvořilo v roce 1997 Společnost pro demokratické vzdělávání (*Consortium for Democratic Education*) v USA zaštiťující Mezinárodní čtenářské asociace (*International Reading Association - IRA*), Vysoké školy Hobarta a Williama Smithových (*Hobart and William Smith Colleges*) a Univerzity Severní Iowy (*University of North Iowa*). V roce 1998 proběhl v České republice první kurz. Ve školním roce 2007/2008 začaly základní školy v ČR vyučovat podle vlastních vzdělávacích programů (tzn. ŠVP), což příznivcům aktivního učení a kritického myšlení otevřelo bránu k systematickému a plánovitému používání daných metod výuky a strategií vzdělávání školy k dosahování vzdělávacích cílů stanovených kurikulární reformou. (Steel, Meredith, Temple, Walter, Příručka I, 2007) V ČR se šířením programu RWCT zabývá o. s. Kritické myšlení sídlící v Praze.

Teoretickým **východiskem programu** jsou myšlenky konstruktivistické a kognitivní psychologie, jejichž základem je aktivní proces poznávání - hlavním aktérem učení je tedy sám žák. Konstruktivistické pojetí se vyhraňuje především vnitřní motivací žáka k učení, prací s jeho vlastními prekoncepty, jejich organizací, prohlubováním, vytvářením nových poznatků, prací s novými informacemi, jež jsou počátkem myšlení (nikoli cílem). Žák přemýšlí, objevuje, komunikuje, spolupracuje, uvědomuje si vlastní myšlení a učební procesy.

Obecné cíle programu RWCT vycházejí z běžného života, v nichž se člověk snaží něčemu porozumět, najít souvislosti, rozdíly, rozhodnout se, něco vyřešit atd. Pro přesnost uvádím cíle vzdělávacího programu v příloze č. 2. Metody Kritického myšlení odhalují, jak funguje myšlení, což pomáhá řídit vlastní přemýšlení. **Klíčové kompetence** prostupují všemi předměty každého ročníku. Definují se jako soubor znalostí, postojů a hodnot, které člověk potřebuje ve svém životě k tomu, aby byl schopen adekvátně jednat v různých životních situacích. Jsou jimi dovednost učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky myslet. Zvláště se program zaměřuje na **kognitivní rozvoj**. Kompetence rozvíjené programem RWCT jsou v souladu klíčovými kompetencemi vymezenými RVP ZV. Kritické myšlení však nebylo zařazeno mezi klíčové kompetence stanovené reformou, avšak koncept kritického myšlení je v pedagogice rozvíjen jako nejpodstatnější vzdělávací cíl, jako kritická gramotnost.

Žáci mají být schopni zkoumat nové myšlenky z více úhlů pohledu, tvořit si názory na věrohodnost a hodnotu informací, vyhodnotit význam nových myšlenek pro vlastní potřeby. Porozumění informacím je prvotní předpoklad kritického myšlení. **Kritické myšlení** znamená uchopit novou informaci/myšlenku, skepticky ji prozkoumat, porovnat s odlišnými názory a s tím, co už sami o tématu víme, teprve tehdy zaujmout stanovisko. Součástí kritického myšlení v programu RWCT je rozvoj metakognitivního myšlení, tedy myšlení o vlastním myšlení, uvědomování si a pochopení procesů svého myšlení, což je základ pro plánování, řízení, hodnocení a autoregulaci v učení. (Steel, Meredith, Temple, Walter, Příručka I, 2007) **Učitel** volí metody, které aktivizují myšlenkové procesy, individualizace učení, diferenciaci výuky, pomáhá žákovi nalézt (a osvojit si) efektivní strategie učení a kooperativních strategií výuky (Tomková, KL č. 20, 2005)

Základní **prostředky** rozvoje kritického myšlení jsou čtení, psaní a kooperativní aktivity.

1) **Čtení** je základním nástrojem vzdělávání po celý život. Žáci se musí naučit číst přemýšlivě, aby se čtení stalo prostředkem učení a přemýšlení, nikoli pouhým předmětem učení. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1999; Kritické myšlení, 2007,

Příručka VII) Cílem čtení je rozvoj čtenářské gramotnosti jako vybavení člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými k užívání všech druhů textů v různých sociálních a individuálních kontextech. (ČŠI, 2010) Je to „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ (ČŠI, 2010, s. 14) Učitel má za cíle rozvíjet u žáků složky čtenářské gramotnosti. V RWCT se rozvíjí čtenářství ve všech předmětech a speciálně pak v dílnách čtení (viz další podkapitola).

2) **Psaní** umožňuje zaznamenávat myšlenky, zkoumat je, přemýšlet o nich a jejich možnostech. Hledáním po přesném vyjádření myšlenky dochází k ujasňování toho, co chceme. Je to jako „*konverzace se sebou samým*“ nebo s někým, kdo tu zrovna není. Čtení a psaní jsou spolu úzce spojené. Ve škole pomocí nich rozvíjíme kritické myšlení. Pokud žáci čtou a píšou skutečně o tom, co jim je blízké, co je pro ně zajímavé, a mají-li příležitost hovořit o čteném a napsaném, pak cítí vnitřní motivaci se danou věcí zabývat. Sdílejí-li žáci své poznatky, zážitky, názory v otevřené atmosféře, dochází ke vzájemnému porozumění. Učitel se nachází v roli konzultanta, nikoli hodnotitele, a protože je učitel také součástí komunity, měl by vykonávat stejnou činnost jako jeho žáci. Psaní nutí být aktivní, psaním se myšlení stává viditelné. Časem si jsou žáci čím dál tím více vědomi existence čtenáře jejich textů a jejich psaný projev se tříbí nejen proto, že má o jeho projev upřímný zájem učitel, ale také protože má možnost se o svou tvorbu podělit se spolužáky, rodiči, veřejností. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1999; Kritické myšlení, 2007, Příručka VIII)

3) **Kooperativní činnosti** mají pozitivní vliv na učení, rozvoj kritického myšlení a rozšiřují kognitivní cíle vzdělávání o cíle sociálního rozvoje žáků. „*Kritické myšlení je myšlení ve společnosti*“ (Tomková, 2007, s. 20) „*Společně jsou lidé schopni vymyslet a prodiskutovat nápady a myšlenky, na které jednotlivec jen stěží přijde. Mohou vyjadřovat různé názory a probrat věci z různých úhlů pohledu, mohou spolu souhlasit a nesouhlasit, odhalit nesrovnalosti a řešit je, zvažovat alternativy.* (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1999; Kritické myšlení, 2007, Příručka V, s. 7) Ke kooperativnímu učení

dochází, pracují-li žáci ve dvojicích nebo malých skupinách a bádají-li společně nad tématem, snaží se přijít na nové nápady, najít řešení nějakého problému. Probíhá-li kooperativní učení, můžeme zaregistrovat jeho znaky: 1) *Pozitivní vzájemná závislost* (žáci se navzájem potřebují, aby mohli splnit úkol), takovou závislost navodí učitel zadáním společných cílů práce, určí společné zdroje informací, hodnocením celé skupiny, nejen členů, anebo jako podmínku určí rozdělení rolí žáků ve skupině; 2) *Bezprostřední podpůrná interakce* (vzájemné povzbuzování a pomoc mezi žáky sdílením toho, co vědí, co si myslí); 3) *Individuální odpovědnost* (přínos žáka skupině, který může být individuálně učitelem hodnocen, nebo může být z důvodu zjištění pokroku zjišťována odpovědnost); 4) *Interpersonální dovednosti v malé skupině* (žáci ve skupinách, a tedy i skupiny, mohou efektivně pracovat, když mají a využívají sociální dovednosti jako je naslouchání, sdílení a prezentování myšlenek, přesvědčování, rozhodování, řešit konflikt); 5) *K budování efektivní skupiny* přispěje určení časové dotace činnosti, dále reflexe pomůže ke zhodnocení toho, jak se jim daří pracovat (komunikovat mezi sebou, dosahovat cíle), a pro vyhodnocení úspěšných a neúspěšných činností rozmyslet strategie k efektivnější práci skupiny. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1999; Kritické myšlení, 2007, Příručka V)

Schopnost kritického myšlení je rozvinutá až u žáků vyšších ročníků, ale i malé děti dokážou v závislosti na věku a stádiu duševního vývoje rozumně uvažovat, rády řeší problémové situace, říkají své názory a jsou schopni je vyložit někomu jinému i si je obhájit. (Steel, Meredith, Temple, Walter, Příručka I, 2007) Specifika žáků prvního stupně základní školy neumožňují využít kritického a metakognitivního myšlení, ani kooperace úplně, ale umožní je rozvinout. Učitel prvního stupně v programu RWCT dbá na vytvoření pozitivního a bezpečného prostředí pro učení, kdy dává žákům řešit nové podnětné otázky, učí je sdělovat jejich názory, poslouchat a komentovat názory jiných. Poskytuje žákům příležitost i čas proniknout blíže ke skutečnému kritickému myšlení a vytváří předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Děti se rády zabývají věcmi a problémy, které bychom jim, my dospělí, mnohé učebnice a odborná literatura, doporučili až později. Dokonce některé zvládají velmi dobře. Obvykle je zajímaví

záležitosti o ročník výš, než ty, které zrovna mají v učebnicích. Děti jsou opravdu schopné svým myšlením uchopit i těžké a závažné myšlenky, proto bychom je neměli podceňovat.

Aby opravdu docházelo k naplňování cílů KM a byly rozvíjeny kompetence žáků, je potřeba schopného zapáleného učitele. „*Podstatnou podmínkou kvalitativní proměny současné školy a výuky je dobrý učitel, který je vybaven profesními kompetencemi, rozumí podstatě aktivního učení žáků a umí takové učení žáků řídit, sám se stále dál vzdělává a svou práci reflektuje.*“ (Tomková, 2005, s. 6)

3.2. POJETÍ VÝUKY PODLE PROGRAMU RWCT A ROLE UČITELE

Úkolem učitele je vymezit cíle hodin a rozhodnout o vhodných prostředcích jejich dosažení (aktivitách, metodách, formách práce), určit způsoby i prostředky hodnocení výuky a naplánovat časový rozvrh a nezbytně i volit vhodný obsah učiva. To vše může být problémovými oblastmi začínajících učitelů. Při vymezování konkrétních cílů jednotky výuky může začínající učitel jako podporu využívat cíle programu RWCT, které jsem zpracovala a zařadila do přílohy diplomové práce (příloha 2). K vypracování jsem použila článek pro Kritické listy od Hany Košťálové, koordinátorky a lektorky o. s. Kritické myšlení. Cíle musí být dostatečně konkrétní, aby se jimi učitel nechal vést, ale přitom mu poskytují žádanou autonomii. Myslím si, že ŠVP (ve škole, kde se podle RWCT neučí ve všech třídách, nebo v celé škole) poslouží začínajícímu učiteli jako mnohem větší podpora. Pro vymezování dílčích cílů, ale i při promýšlení otázek a úkolů, může učitel využít také **Bloomovu taxonomii kognitivních cílů**, jež rozlišuje úroveň kognitivních procesů a obsahovou úroveň poznatků. Kognitivní procesy dělí na myšlenkové operace nižšího řádu (zapamatování si informací, porozumění těmto informacím a jejich aplikace) a myšlenkové operace vyššího řádu (analýza, syntéza a hodnocení), jak jsem již vysvětlovala v předchozí kapitole.

Aby docházelo k rozvoji kritického myšlení, je zásadní **výběr obsahu**. Z hlediska **motivace** žáků by měl být konkrétní, aktuální jejich zájmům a problémům věkového období, autentický, aby u žáků vyvolal, co největší možnou vnitřní motivaci. (Tomková, 2007) Vnitřní motivací se rozumí zvědavost, chuť něco dělat, např. chci prozkoumávat

něco nového, potřeba nalézt odpovědi na své otázky, chci se dozvědět, jestli mám pravdu nebo jestli má pravdu někdo jiný. To jedince pohání k tomu, aby se různými prostředky pídil po tom, co chce vědět, umět. Takový **zájem** žáků učitel v programu RWCT vzbuzuje dobrými otázkami, o nichž jsem již krátce psala v předchozí kapitole. **Otázky** jsou učitelovou mocnou zbraní. Otázkami se dají získávat informace, osvětlovat již známá fakta, měnit téma rozhovoru, inspirovat odpovědi, projevoval vlastní názor i duševní rozpoložení. Může jimi žáky vést, aniž by jim něco přikazoval, odhaloval přebytné informace a zároveň každý si na ni může odpovídat trochu jinak. Dobrá otázka tedy dává prostor alternativám, tzv. otevřené otázky, odpovídají vyššímu řádu Bloomovy taxonomie. Na ty by se měl učitel se žáky soustředit. Kladení otázek je vůbec hlavním pohonem myšlení, pomáhá formulovat problém, řešit ho. Učitel otázky nejenom klade, ale také umožňuje žákům klást otázky. Protože ti, kteří umějí klást otázky, umějí myslet.

Práce učitele se žáky je založena na **aktivním učení**. To jest učení, při němž žáci sami pracují. Při práci poznávají různé strategie, nabývají zkušenosti, jež jsou později na základě vybavování si z paměti schopny volit ze své „zásobárny“ nejvhodnější způsoby dosažení cíle. Aktivní učení v primární škole v programu RWCT probíhá nejčastěji v sociální interakci, v párové či skupinové činnosti, anebo zprostředkovaně jako psaná reflexe.

Velký význam pro začínajícího učitele vidím v prostředcích uchopení plánování výuky, širokém spektru podnětů a metod k realizaci, důležitosti zpětné vazby a hodnocení. Je potřeba, aby si začínající učitel svědomitě promýšlel – plánoval. Kolem plánování se pak točí vše ostatní spojené s výukou. Při plánování vyučování učitel věnuje pozornost *motivaci* (volba zajímavého tématu souvisejícího s dětským životem a s tím, co se mají naučit, formulace dobrých otázek), *konkrétním cílům* (co se naučí, čemu mají porozumět, k čemu jim to bude užitečné), *aktivitám a metodám, pomůckám* k činnostem, *časovému rozvržení činností a času* na přemýšlení; *organizačním formám, uspořádání* (v hodině či jednotlivých aktivitách) i *hodnocení*. Jsou tak kladeny nemalé

nároky na učitelovo pedagogické myšlení a dovednost posuzovat vlastní pedagogické jednání. Proto těmto důležitým aspektům věnuji několik stran.

a) PLÁNOVÁNÍ (podle modelu E-U-R)

Jak jsem předeslala, aktivní učení znamená efektivní učení. Efektivní učení začíná vybavováním znalostí, zkušeností, dovedností, sdělením názorů, neznalostí, zkrátka všeho, co žáky k tématu napadá. Cílem je aktivace poznávacích procesů, vybudování vnitřního zájmu žáků a potřeby zabývat se tématem, řešit problém, učit se. Tuto fázi nazýváme **EVOKACE**. V této fázi nejde ani o správnost výpovědí, mohou se tedy objevit i domněnky a představy (prekoncepty). Nejedná se tedy o opakování toho, co se žáci ve škole naučili. Evokace nutně potřebuje dobrou otázku, zajímavé téma podněcující žáky k přemýšlení. Protože žáci mají různé zkušenosti, odlišně přemýšlí, tudíž v další fázi učení staví na rozličných základech, je potřeba strukturovat vybavené myšlenky, aby se každý v aktuální situaci orientoval. Srovnáním myšlenek dosáhnou k ujasnění své situace a jsou schopni formulovat vyvstálé otázky, cíle, hypotézy atp. Ke strukturování má učitel na výběr z mnoha metod a jejich modifikací vzhledem k věku. Například lze uvést metody: Myšlenková mapa, Volné psaní, Brainstorming, Klíčová slova, V-CH-D (vím - chtěl bych vědět - dozvěděl jsem se, respektive první dvě části), Kostka, Analýza věcných rysů, Věnnův diagram, T-graf. Učitel může samozřejmě střídat i organizační formu evokace (jednotlivci, dvojice, skupiny), má možnost využít více organizačních forem během jedné evokace, nejenom v průběhu celé hodiny.

Nová látka by měla navazovat na to, co mají žáci aktuálně v hlavě. V druhé fázi, **UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ**, se žáci setkávají s novými informacemi a myšlenkami tématu. Třídí je, snaží se jim porozumět, porovnávají se s dosavadními poznatky, hledají souvislosti. Zásadní pro porozumění tématu je sdílení se spolužáky, jejich shody, konfrontace. Učitel podněcuje aktivitu, pozornost žáků vhodnými metodami umožňujícími prožitek, například: Učíme se navzájem, Podvojný deník, I.N.S.E.R.T., Skládankové učení, Třífázový rozhovor, Řízené čtení, diskuse, ale také výklad či vyprávění. V průběhu fáze evokace a fáze uvědomění může dojít v aktivní mysli k „aha- momentům“, když dosáhne odpovědi na svou otázku, když pochopí něco,

co mu nebylo jasné, nebo dojde k obecnému pochopení události, například pochopení fungování věci - principu. V tu dobu žák pociťuje uspokojení, které by mu učitel měl často dopřát. Pociťuje-li žák při učení často pocit libosti, se stimuluje potřeba celoživotního učení.

Poslední fází procesu učení by měla být **REFLEXE**, při níž by mělo dojít k individuálnímu shrnutí, tj. závěrečnému porozumění tématu, propracování formulace poznatků. Žák v této fázi vidí výsledek učení, ohlíží se za průběhem procesu, co mu při učení pomohlo, co nového se naučil. Tyto závěry ale nejsou definitivní, budou tvořit základnu další konfrontaci konceptu v hlavě s novými evokacemi, informacemi, zážitky. Součástí reflexe je i **sebereflexe**. Uvědomování si, jak se žáci novou látku učili, co pomohlo nebo co nepříspělo k dosažení cíle, jakou strategii využijí v budoucnu, až se s něčím takovým opět potkají, aby jejich práce byla efektivní. To je jeden z důvodů, proč je podstatné rozvíjet, nejen u sebe jako pedagoga, ale i u dětí seberefektivní dovednosti (vnímání, popisování toho, co vidím, cítím a jaký k něčemu chovám postoj, umět si určit cíl atd.). Ve fázi reflexe může učitel použít některé metody, které využívá pro evokaci či jejich obměny (např. Brainstorming, Volné psaní, Kostka, Myšlenková mapa, Klíčová slova) umožňující snáze vidět posuny žáků mezi fázemi evokace a reflexe. Do reflektivních metod dále spadají: Pětílístek, Báseň, I.N.S.E.R.T., Pera doprostřed, Poslední slovo patří mě. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1999, Kritické myšlení, 2007, Příručka I.; Tomková, 2007)

Tento model jednotky využívaný programem se nazývá „**E-U-R**“. *E-U-R slouží jako model pro představu o tom, co se děje, když se někdo učí novým poznatkům. Je založen na pedagogickém konstruktivismu. Pomáhá učiteli myslet na to, co a v jakém pořadí má žák při učení dělat, aby se skutečně něčemu naučil = pochopil to a uměl to použít.* (Hausenblas, O., Košťálová, H., KL, č. 22, 2006) Model podporuje **induktivní přístup k učení**, tedy postup od konkrétního k obecnému, který je příhodný pro žáka mladšího školního věku. Učitel slouží k plánování a realizování aktivní smysluplné výuky. Je vhodný nejen pro hodiny zaměřené na nové učivo, ale také na hodiny procvičovací, k upevňování a prohlubování poznatků, porozumění. Program RWCT

neomezuje vyučovací hodiny na zažitých 45 minut, využívá i delší výukové bloky. To je příklad Dílny čtení, Dílny psaní (viz dále), nebo projektového učení.

Učitel vytváří podnětné učební prostředí, které aktivizuje myšlení žáků. Plánuje a realizuje hodiny podle E-U-R, promýšlí cíle výuky, vymýšlí podnětná témata, různorodé aktivity, promýšlí vhodné metody a strategie a střídá organizační formy (skupinová, frontální, individuální). Při plánování a rozhodování potřebuje mít pořád na paměti cíle, povahu úkolů a látky, zvláštnosti mladšího školního věku, učební typologii jednotlivých žáků i to, že se žáci společně s metodami učí také samotné dovednosti, způsoby práce. Přesto konstruktivistický model E-U-R může být v rukou učitele nenaplněn, pokud není žákům poskytnut dostatek informací, jsou-li užity nevhodné metody, otázky učitele směřují pouze k ověření faktografických znalostí, chybí prostor pro vyjadřování žáků aj. (Tomková, 2007)

Také přecenění sil žáků ve fázi „E“ nebo „U“, může znamenat nedostatek množství času na poslední fázi a proces učení není ukončen. Nebezpečí spočívá v tom, že učitel včlení nové metody do svého starého pojetí, používá je jen příležitostně. Žáci se lépe učí v soudržném prostředí, protože pravidla a očekávání jsou jasná.

Dalším problémem může být neschopnost učitele, jak se říká „držet jazyk za zuby“. Tedy situace, v nichž prozradí více než by musel, mohou mít neblahé dopady na motivaci i samotný proces učení. Je přeci mnohem cennější, když odpověď najde sám žák. Aby všichni žáci měli možnost promyslet a formulovat odpověď je pro učitele nezbytné naučit se zavádět **prodlevy**. Tím, že si v duchu napočítá do sedmi nebo u toho pro žáky ukazuje počítání časové prodlevy na prstech, dává prostor pomalejším žákům, omezuje vykřikování rychlejších žáků a zamezuje soutěžení. Podobné tomu je vnitřní nutkání učitele opravovat žáka, nevhodné náznaky pochybování, ale i souhlasu. Toto chování je naprosto nevhodné ve fázi evokace a reflexe. Z toho důvodu by se pedagog měl naučit v určitých situacích nosit „**pockerface**“.

Závažným prohřeškem je výměna reflexe za shrnutí učitelem. Dokončená reflexe ukončuje proces učení, dochází k pochopení a pokračuje pocit uspokojení (anebo žák není spokojen, protože nepřekonal některou překážku v učení, potřebuje

více času, nalézt jinou strategii atp.). Správná reflexe tvoří nové evokace. Řekne-li to učitel za žáka, nemusí dojít k ujasnění, pochopení a rozhodně nedojde k rozvíjení schopnosti reflektovat, natož k rozvíjení sebereflexe. Po žákově reflexi má učitel možnost uvědomit si, kde se žák nachází, tím pádem může budovat další část **individuálního lešení** (scaffolding). (Hausenblas, Košťálová, 2006)

b) UČEBNÍ PROSTŘEDÍ

Aby učitel se žáky mohli využívat různé druhy práce, je příhodné upravovat prostředí třídy podle aktuálních potřeb, např. snadným a tichým posunem lavic do uspořádání ve tvaru písmene U, do kruhu (s místem i pro pedagoga), do „pracovních hnízd“ na skupinovou práci. **Uspořádáním lavic** získáme i prostory pro pohybové činnosti, sezení na zemi, respektive na polštářcích, pokud ve třídě není koberec, což může být příjemnou změnou při povídání, četbě, atp.

Funkci pracovních a zároveň odpočinkových míst plní ve třídě i **čtenářské koutky a knihovničky**. Volný přístup k rozmanitým podobám literatury může být klíčem ke čtenářství. Koutek čtení či knihovničku si učitel se svými žáky může založit již v první třídě. Může to být místo společného setkávání při hodinách i o přestávkách. Děti by měly být spolutvůrci, aby na takové místo chodily rády. Obvykle si do koutků přinášejí, kromě polštářků také hračky, vlastní knížky, které s rodiči přečetly, čtou, nebo které by rády četly samy, aby opět byly aktivní součástí nenápadného procesu učení. Žáci a učitel s žáky si povídají o knihách, učitel jim interaktivně předčítá, pořádají besedy s autory a ilustrátory knih atd. Později si žáci předčítají navzájem, pracují různými metodami s texty, dějem, postavami, prostředím, referují o knihách, jejich tvůrcích, o záměrech jejich psaní, aj. Tady se odehrávají **dílny čtení**. Žákům se netušeně otvírá nový svět. Učitelé požadují od žáků přinášet nové knihy. Dobrý výběr knih vyžaduje od učitele znalost literatury pro děti a mládež, dovednost hodnotit knihy vzhledem k čtenářské úrovni i aktuálním zájmům žáků. Důležité je jim pomoci vybírat takové knihy, které pro ně budou výzvou, nikoli něčím nepřekonatelným, a zároveň ne něčím tak snadným, aby stagnovali ve svém čtenářském pokroku.

c) DÍLNY JAKO ORGRANIZAČNÍ FORMA I STRATEGIE, METODY V DÍLNÁCH

Dílňý čtení a psaní jsou skvělou příležitostí pro mezipředmětové vztahy. Dílňý jsou součástí plánování, přičemž v rozvrhu mají být umístěny pravidelně. Také mohou být součástí větších projektů.

DÍLNA ČTENÍ je přístup vyvinutý učiteli čtení a literatury původně pro učitele čtení a literatury, ale dnes se úspěšně využívají také na prvním stupni základních škol. Praktickou ukázkou z dílny čtení uvádím v případové studii B. U začínajících čtenářů se učitel snaží především o to, aby vzbudil zájem o knihy a chuť do čtení. Cílem dílny čtení obecně je rozvoj čtenářství. Specificky jde o rozvíjení čtení s porozuměním, podporu přemýšlivého čtenářství a kritického myšlení. Porozumění procesům čtení je základní pro efektivní aplikaci, rozvoj čtení a učení ve všech předmětech, proto by si jich učitel prvního stupně měl být vědom a znalost využívat ve výuce. Pro rozvoj přemýšlivého čtenářství je nezbytné vytvořit podmínky k jeho rozvoji. Podmínky spočívají v četnosti a pravidelnosti času pro čtení, dostupnosti a vyhledávání různorodých knih a textů, vlastní volbě žáka, četbě celých textů (nejen ukázek), prostoru pro čtenářskou odezvu a sdílení dojmů z četby, čtení spojeném s psaním (písemné reakce na četbu a vlastní produkce textů), čtenářské aktivitě učitele (přehled o knihách a jejich znalost, doporučení knih), modelaci hlasitého přemýšlení, zpětné popisné vazbě a předčítání (i když žáci již umí číst). Postupem času jsou dílňý čtení součástí automatického plánování do úvodu každé hodiny či výukového bloku.

Dílňý probíhají obvykle v rozsáhlejších blocích, protože to umožňuje zhloubat se do práce, alespoň jednou týdně. Stejně dlouho jako trvá naučit žáky vybírat si knihy, se stejnou trpělivostí a postupně musíme zavádět dílnu čtení. Učitel s rozvahou nastavuje nejen volbu textu/knihy, ale i čas určený k četbě vzhledem k individuálním možnostem žáků. Na prvním stupni maximálně 15-20 minut opravdového čtení v nerušivém prostředí). Dílňý čtení se dělí na **čtyři základní části**: Minilekce, Čtení, Konzultace, Čtenářská odezva. **Čtení** probíhá samostatně svým tempem. Čtou všichni včetně učitele nebo učitel chvíli poslouchá žáka, aby zaznamenal úroveň zvládnutí techniky čtení, či s žáky četbu individuálně konzultuje. Čte se buď kniha dle vlastního

výběru, anebo se čtou společné texty (individuální čtení, řízené čtení, předčítání). **Minilekce** jsou krátké výklady na téma (či myšlenku), které se týká aktuálního procesu učení. Jsou zaměřené buď na práci v dílně (jak dílny probíhají, poučení o používání knih, internetu, jak se dílny budou hodnotit) nebo se minilekce zaměří na literární či jazykový obsah (hlavní myšlenky, literární žánry, formy, postavy, ad.). **Čtenářské konzultace** jdou individuální, probíhají v době, kdy ostatní žáci čtou, a probíhají v duchu neformálního rozhovoru mezi žákem a učitelem o jeho četbě. Žáci při rozhovoru mohou číst část textu, váže-li se k němu nějaký postřeh, sdílí ho s pedagogem. Učitel při tom může odpozorovat další informace a uvést si je do záznamů, kam si píše i myšlenky, postupy, úskalí, návrhy čtenářských aktivit a to, co by bylo dobré dělat na příští konzultaci. Učitel poskytuje dlouhodobou podporu i okamžitou pomoc. Čtenářské konzultace mohou probíhat také vzájemně mezi žáky a rovněž mezi celou skupinou a učitelem. **Odezva čtenáře** je osobní reakce čtenáře na četbu (v průběhu a po dočtení), žák potřebuje čas pro promyšlení, ohodnocení. Odezva se provádí na závěr dílen, kdy je potřeba reflektovat, co žák přečetl, jaký zážitek má, co ho napadlo, jaké vzpomínky četba vyvolala atp. Můžeme aplikovat metody: Osobní záznamy z četby, Čtenářský dopis, Hovory o knize, Dialogický zápisník aj. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 2007, Příručka VII) Odezva (nebo učitel záměrně někdy vyvolává diskusi o knihách a textech.

Dalším podstatným rysem a dovedností je **zaznamenávání své myšlenky**. Je to důležité proto, aby s ní mohlo dále pracovat. Umět postihnout a srozumitelně verbalizovat hlavní myšlenky textu je závislé na zmiňovaném porozumění přečteného textu a také na rozvoji verbálních schopností. V nižších ročnících primárního vzdělávání učitel pro učení se hledání a vyjadřování hlavních myšlenek využívá společné texty, např. pohádky. Když už žáci sami vlastní knihy, tak pro zaznamenávání používají tradiční čtenářské deníky nebo čtenářské listy. Zapisují tam základní informace, které doplní ilustracemi. Někdy knihu a čtení subjektivně hodnotí, doporučují někomu ze spolužáků. Ve vyšších ročnících učitelé s žáky pracují metodami RWCT jako je psaní Podvojného deníku. Žáci ho píšou během četby. Na levou část listu papíru píšou věty

nebo pasáže, které je zaujali. Na pravou stranu dopisují komentář, kde odůvodňují svůj výběr pasáže, jak ji rozumí, jaké otázky v něm četba vyvolává. Další metody vhodné pro čtení na prvním stupni jistě patří úprava Podvojného deníku v podobě Třídílného deníku (do třetí části píše komentář učitel), Čtení s předvídáním, Tabulka předpovědí, I.N.S.E.R.T., Řízené čtení, Čtení s otázkami, Debata s autorem, Literární kroužky, Klíčová slova ad.

Program RWCT rozvíjí psaní, jakožto druhé neméně důležité východisko rozvoje kritického myšlení a učení se myšlení vůbec. Je nutné pamatovat na to, že je psaní rozvíjí kritické myšlení, když je sdílené a komunikované se spolužáky i učitelem. Nejde zde o psaní pro psaní. Jde o sdělení pro určitého adresáta. Psaní, které slouží k dorozumívání a ke skutečným účelům. Psaní, které žák provozuje, protože chce - zpravidla na popud učitele, ale z vybuzeného vlastního vnitřního zájmu. Při výzkumu k diplomové jsem práci viděla, jak žáci píší rádi a se zaujetím. Nepsali jen proto, že se učí psát slova a věty, psali proto, aby se mohli vyjádřit. Někdy jde o jejich názor, někdy o jejich nápady, jindy fantazii, zážitky zkušenosti. Vědí totiž, že se o jejich výtvořích zajímá paní učitelka, rodiče i spolužáci. Pokud chtějí, jejich práce bude vystavena na očích celé třídy nebo ve vlastním portfoliu. Vědí, že si mohou zaznamenat to, co je zrovna napadá, a později se k tomu mohou vrátit. Žáci ve vyšších ročnících prvního stupně jsou schopni nápaditě vyprávět vlastní příběhy, doplňovat (předvídat i dokončovat) texty jiných autorů. Svou tvorbu si pak mohou navzájem předčítat, bavit se o ní, hodnotit, oceňovat, doporučovat změny. Zprvu píší někomu jinému, časem mohou psát sami pro sebe, pro zábavu.

DÍLNA PSANÍ je do rozvrhu zařazována pravidelně jako dílna čtení či podle aktuální potřeby. Chce-li učitel, aby žáci byli zaujati psaním, musí psát o něčem, co je jim blízké. Dle Mgr. Blanky Staňkové „*Témata mohou navrhnout sami žáci, po nějakou dobu sbírat témata, návrhy by měly být zúženy na výběr ze čtyř téma a jedno téma by mělo zůstat volné pro případ, že by žáka napadlo vlastní téma. Žáky totiž nezkouším, chci, aby získali kladný k vlastnímu psaní!*“ Učitel pak na svém tématu modeluje proces přemýšlení. Každý žák si vybere své téma, pokusí se např. metodou

volného psaní či myšlenkové mapy zaměřit na své téma, rozpracovat ho a najít tak cestu svého psaní. U menších dětí je potřeba určit počet takových slovy. Sousedovi se pak pokusí vysvětlit, proč ho chce psát, jaké má nápady, pro koho to píše. Nebo může žák k rozhodování využít T-graf. V této fázi si žák často uvědomí, že se mu téma líbí, ale nemá o čem. První psaní nehledí ani na gramatiku, ani stylistiku. Po prvním psaní přichází čas na společnou tvorbu přiměřeného počtu **kritérií práce**, která zůstanou od započaté druhé verze psaní neměnná. V průběhu psaní probíhají **konzultace** s učitelem, spolužáky, společné sdílení pracovních verzí, např. metodou Akvárium. Učitel žáka vede pomocí otázek k přemýšlení nad jeho prací, ostatní žáci v tichosti sledují rozhovor, nakonec mohou svá doporučení dát i sledující žáci. Vylepšení si žáci zaznamenávají a zapracovávají. Žáci potřebují informace a setkat se s možným vzorem. Proto součástí dílen psaní bývají tzv. **minilekce ze slohu**, zaměřené na nejruznější témata potřebná pro aktuální dílnu (např. Jak se píše? Jak psát úvod, stať a závěr? Co je to přímá řeč, jak se používá?). Po fázi tvorby nové druhé verze přichází **čas čtení** (formou předčítání, čtení do zdi), kterého se chopí prvně učitel, který přečte svůj předem připravený text a žáky požádá, aby mu řekli pocity z jeho textu, pak navrhl vylepšení. Na fázi čtení navazují **korektury**, než bude moci dojít k čistému **přepisu**. Nakonec své psaní může žák **prezentovat** v křesle pro autora, publikovat ve školním časopise, přidat jako materiál pro další společnou práci v podobě tvorby sborníku či knihy, může sloužit jako informační plakátky k třídním (ba i školním) akcím atd. Žák má však i možnost rozhodnout se, že svou práci pouze založí do portfolio. Pro rozvoj písemného projevu v programu RWCT slouží další metody, např. RAFT (role, adresát, forma, téma), TAZ (téma, adresát, záměr). (Steel, Meredith, Temple, Walter, 2007, Příručka VII; poznámky z předmětu Didaktika ČJ s praxí)

d) POSKYTOVÁNÍ ZPĚTNÉ VAZBY

Dávání zpětné vazby je nezbytným prvkem **efektivního vzdělávání**. Začínající učitel by s ním měl počítat již při plánování, aby se žákům dostávala v průběhu hodiny i v jejím závěru. Dbáme na okamžitou a informativní zpětnou vazbu, dokud má žák vše čerstvě v paměti, stále v něm doznívají pocity a dojmy z činnosti, z produktu činnosti.

Popisnou výpovědí se rozumí taková, která žákovi poskytne jasné informace přímo k činnosti jeho práce nebo produktu, tedy ke konkrétnímu cíli. Zpětná vazba se odehrává i v rozhovoru o tom, co je by se dalo udělat pro zlepšení práce, udržení výkonu atp. Nejprve zpětná vazba probíhá jako dialog mezi učitelem a žákem. V takovém případě učitel pokládá otevřené otázky vztahující se k činnosti, určité metodě a dovednostem, které jsou potřebné k tomu nezbytné. Učí-li se žáci nové metodě, do otázky by měla být zakomponována pravidla metody (např.: *Použila jsi v tabulce všechny možné značky?*). Reflektují činnost společně. Nemusí jít pouze o rozhovor, typické jsou i krátké dotazníky a hodnotící listy se grafickými značkami (nejčastěji vídám smajlíky) označující jednoduchou škálu. Tímto způsobem učitel nejen žáky připravuje na reflexe a sebereflexe v pravém slova smyslu, dává tím najevo, že žáci jsou schopni převzít důležitou činnost do svých rukou již v první třídě. Takové průběžné listinné zpětné vazby a reflexe učení mohou být podkladem formativního i sumativního hodnocení učitelem, ale i žákem na konzultacích s rodiči.

e) HODNOCENÍ

Hodnocení je případem zpětné vazby. V programu RWCT je chápáno jako proces, který má soužit především žákovi, jeho učení a podporovat příznivou atmosféru při učení, motivovat k postupu. Kvalitní hodnocení podle programu je založené na spolupráci žáka s učitelem. Musí se dohodnout, co je důležité, stanovit si cíle a o nich průběžně diskutovat. Vede žáka k hodnocení vlastního výkonu, rozvíjí schopnost sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení. Jak jsem již psala, efektivní učení je provázeno kvalitní zpětnou vazbou o tom, jak se žákovi daří či nedaří postupovat k vytyčeným cílům. Hodnocení je součástí vyučování, probíhá současně s učením, skýtá dokumentaci o průběhu žákova růstu (výkonech v autentických/smysluplných činnostech). Hodnotí se tedy **proces i výsledek**. Na prvním stupni se žáci učí objektivnímu hodnocení a sebehodnocení. Hodnotí, jestli si při rozhovoru dovedli naslouchat, hodnotí sebe, spolužáka, kooperaci ve skupině vyjadřují uznání a ocenění. Základem je hledání pozitivního, cení se originalita, nápad, vlastní názor, pokrok. Své hodnotící soudy se učí ohajovat uváděním argumentů. Platí pravidlo: **k jedné**

připomínce dvě uznání. V programu se pracuje s kritérii hodnocení. **Kritéria** určuje učitel anebo se učitel tvorbou kritérií zabývá se žáky, společně určují, jak má vypadat dobře odvedená práce. Kritéria musí být přiměřená věku a srozumitelná. Kritérii je potřeba se zabývat již na začátku učebního procesu a mají být stále na očích, aby se jich žáci při práci mohli držet. Po práci se věnují reflektování, hodnocení, sebehodnocení a opět s odkazem na konkrétní jasná kritéria, podle nichž lze posuzovat míru kompetentnost žáka. (Tomková, 2007; Steel, Meredith, Temple, Walter, 2007, Příručka VI) Práce s kritérii se dá začít již v prvním ročníku, při zaznamenání si můžeme pomoci obrázky/ikonami. Často používaným prostředkem formativního popisného hodnocení a sebehodnocení žáka v programu RWCT bývá **portfolio** (viz kapitola 2.2).

3.3. PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE V PROGRAMU RWCT, PROFESNÍ STANDARD UČITELE RWCT

RWCT nabízí ucelený program profesního rozvoje pro učitele základních, středních a vysokých škol, pro školní inspektory a úředníky v rezortu školství. Požadavky na učitele jsou formulovány v **Mezinárodním standardu učitele RWCT**. Kvality práce učitele mají kompetenční povahu, převážně se vztahují k dovednostem opřeným znalosti, postojům a hodnotám. Tyto profesní kompetence podporují zkvalitňování vyučování, humanistickou pedagogiku zaměřenou na dítě, konstruktivistickou pedagogiku rozvíjení kritického myšlení žáků. Mezinárodní standard práce učitele se skládá ze šesti standardů A - F, které jsou zařazeny pod jedno ze čtyř zastřešujících témat: klima třídy, plánování výuky a výuka, hodnocení, osobnostní a profesní kvality. Blíže je můžete prostudovat standard v příloze č. 3. Standardy jsou přehledné a jasně formulované. Určují nároky kladené na učitele a poskytují sady kritérií pro každou oblast (oblasti: Klima a učební prostředí, Příprava na výuku a výuka, Posuzování a hodnocení, Osobní a profesní charakteristika, Celkové hodnocení), podle nichž učitel či jeho kolega může (sebe)reflektovat a vyhodnocovat práci. Mimo jiné za neobyčejný přínos vzdělávání v programu učitelům začátečníkům, i zkušeným učitelům, považují právě kooperaci mezi jimi samotnými, zvláště podporu záměrné **vzájemné hospitace** a společné reflexe nad náslechy. Mezinárodní standardy práce

učitele a lektora RWCT jsou nejen nástrojem sebehodnocení, vyhodnocování při vzájemných násleších mezi kolegy, slouží také jako materiály k certifikaci a zajišťují dlouhodobou kvalitu v programu RWCT.

Občanské sdružení Kritické myšlení poskytuje odborné, metodické **kurzy, letní školy, konzultační podporu**, publikuje rozmanité **materiály** pro vzdělávání a rozhled učitelů (metodické příručky, časopisy, webové stránky) i pomoc do výuky v podobě **souboru pracovních listů s metodickými pokyny** rozvíjející počáteční čtenářskou a písařskou gramotnost, např. *Čteme s porozuměním každý den* pro 1. a 2. třídu ZŠ vydané v českém znění o. s. Kritické myšlení; *Píšeme příběh* pro 1. – 3. třídu přepracované nakladatelstvím Kateřiny Šafránkové; připravovaná publikace *Píšeme příběh* pro 4. až 6. ročník. Dalším způsobem podpory je setkáváním se s kolegy učiteli a lektory KM v pravidelném **klubu přátel kritického myšlení**, kde sdílí své zkušenosti a problémy vlastní z praxe.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení **přináší učitelé** interaktivní a kreativní vzdělávací proces s duchem partnerského vztahu všech zúčastněných. Životu učitelů dodává nový impulz k sebevzdělávání a seberealizaci.

Závěr teoretické části diplomové práce

Z literárních pramenů jsem zjistila, že pojmem „začínající učitel“ je označován absolvent pedagogické fakulty, který v zaměstnání působí zpravidla jeden až tři roky. Většina začínajících učitelů bývá dobře připravena z hlediska jednotlivých oborů a jejich didaktik, ale nejsou stejnou měrou připraveni na své další povinnosti a činnosti, které je čekají. Proto jsem se s nimi seznámila a v první kapitole je popsala. Jsou jimi přímá vyučovací činnost, plánování, třídní management a výchovná činnost, administrativní, operativní, oznamovací činnost, sebevzdělávání a zvláštní činnosti plynoucí z předpisů a pokynů ředitele. Učitel prvního stupně si může být jistý, že hned první rok své praxe obdrží funkci třídního učitele, z níž plynou další povinnosti a v níž vystupuje v rozličných rolích.

Jako budoucí začínající učitelka si ale nemusím hned zoufat nad tím, že budu na vše sama a nezvládnou vše, jak mám. Obvykle se začínajícím učitelem pracuje uvádějící pedagog, který mu pomáhá např. začlenit se do pracovního prostředí, dotvářet odborné a metodické vědomosti i dovednosti. Dnes stále častěji čtu a slýchám o mentoringu neboli učení se na pracovišti. Mentoring je efektivnější forma uvádění začínajícího učitele. Mentor má speciální odborné kurzy a je schopný na základě individuálních potřeb volit vhodné intervence a účinné strategie mentoringu (konzultant, spolupracovník, kouč). Tato forma podpory začínajících učitelů umožňuje rychlejší adaptaci, buduje uvědomění si sounáležitosti s kulturou školy, zvyšuje efektivitu výkonu, zlepšuje sebedůvěru, rozvíjí schopnost reflexe, zlepšuje individuální i týmové výkony, komunikaci ad. Jeho hlavním přínosem pro podporovaného učitele a školu je obecně rozvoj profesní kompetence - zvyšování kvality začínajícího učitele.

Na základě výzkumů se odborníci snažili zachytit znaky kvalitních učitelů. Vznikala různá vymezení kvalit učitele (například modely kvalitního učitele, členění profesních rolí, soubory profesních kvalit a dispozic učitele - kompetence učitele aj.). V současnosti se stále obracíme ke kvalitě učitelů, řídíme se proto definovanými kompetencemi učitele, neboť nemáme nastavenou normu kvality vykonávání profese

učitele, tj. profesní standard. Ten by vytvořil sjednocující rámec, jasně směřoval profesní rozvoj, byl nástrojem pro hodnocení a oceňování odvedení práce.

Kompetenční charakter kvalit učitele a potažmo kompetenční charakter výstupů ve vzdělávání souvisí s novým přístupem ke vzdělávání. Nový přístup především zohledňuje ontogenezi a gnozeologii. Chápe žáky jako rozličné, samostatně myslící jedince. Vzdělávání je založeno na aktivitě žáka, vlastním poznávání, na jeho dovednostech, zkušenostech, jejich reflexi a interpretaci. Vzdělávací cíle pojímá jako na kompetence důležité pro soukromý, občanský a pracovní život, které si má žák za určitý úsek vzdělávání osvojit. Obsah učiva vzdělávání je koncipován tak, aby rozvíjel všechny žákovy složky. Zásadní roli hraje pochopení významu těchto cílů a obsahů žákem a jejich přijetí, aby chápal smysl vyučování. Snažíme se o propojování učiva s praktickým životem, osobními prožitky a zkušenostmi. Smysluplnost učení a porozumění podporuje integraci učiva, prostupnost v rámci vzdělávacích oblastí i mezi jednotlivými oblastmi a žák si tím utváří celistvý obraz „na věci“, učí se vnímání kontextů a divergentnímu myšlení. K tomu, aby učitel takto rozvíjel všechny žáky, potřebuje také variabilní metody, organizační formy a uchopení hodnocení v jeho formativní dimenzi. Pojetí cílů a obsahu, vybraným metodám a organizačním formám typickým aktivnímu pojetí výuky jsem si v kapitole 2.2 připravila živnou půdu pro závěrečnou teoretickou kapitolu, kapitolu o inovativním vzdělávacím programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (angl. zkratka RWCT), podle kterého si začínám vytvářet své pojetí výuky.

RWCT odpovídá novému přístupu ke vzdělávání, usiluje o rozvinutí žáků v samostatně myslící, zvědavé jedince, kteří cítí odpovědnost za svět, v němž žijí. Program může být úspěšně aplikován již od prvního ročníku primární školy ve všech předmětech.

Základem všeho počínání je jazyk v bezpečném pozitivním a podnětném učebním prostředí, rozvoj čtenářské dovednosti, jenž jde ruku v ruce písarskou gramotností. V počátku písemnou komunikaci nahrazují učitelovo předčítání, audioknihy, obrázkové knihy a komunikace pomocí obrázků. Stejně tak se dají

upravovat metody a formy výuky podle momentálních podmínek, situace a potřeb. S tím neodmyslitelně souvisí formativní hodnocení a sebehodnocení, které přispívá ke zdravému vývoji sebevědomí. Protože je hlavním cílem programu kognitivní rozvoj žáků, výuka by se měla doplňovat o emocionální/zážitkové metody výchovy a vzdělávání (např. dramatické, osobnostně-sociální, hudebně a výtvarně prožitkové spektrum činností). RWCT pedagoga učí přemýšlet v souvislostech, kriticky myslet a vede k tvořivosti nezbytné pro zajímavou práci se žáky mladšího školního věku. Učitel vyhodnocuje, jestli plán byl dobrý, zda by šlo něco změnit, jakým způsobem, proč nastaly komplikace, jak je může eliminovat, jestli by měl navazovat příští hodinu. Dobrymi vodítky k reflexi jsou sami žáci. J. A. Komenský v Didaktice: „*Mnohému jsem se naučil od svých učitelů, ale více od spolužáků, nejvíce pak od žáků.*“ (Kumpera, 2004, s. 62)

RWCT pomáhá při orientaci na profesní dráze učitele. Nabízí začínajícím učitelům ucelený didaktický systém provázaný metodami, technikami, strategiemi, po kterých učitel může bezpečně sáhnout, zároveň však ponechává volnost výběru. Díky kompetenční povaze kritérií hodnocení učitele RWCT lze velmi dobře reflektovat, jak se hodina podařila realizovat.

Program má vytvořené vlastní standard kvality učitele jako nástroj hodnocení a sebehodnocení kvality učitele, který vede k jasnému profesnímu růstu, zamezuje nečinnosti pedagoga, ustrnutí, předává stimuly, jak a proč takto vyučovat.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumnou část diplomové práce jsem koncipovala do několika čtyř kapitol. První dvě kapitoly se týkají cílů a metod výzkumu. Následuje kapitola věnovaná případovým studiím. Ve čtvrté kapitole se snažím objektivně shrnout získané informace jednotlivých případových studií a následně vyjádřit shody a rozdíly, které se ve studiích objevily.

1. CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumné části diplomové práce je doplnit teoretické znalosti o poznatky z terénního výzkumu, kde se snažím hledat význam programu RWCT v pojetí výuky začínajícího učitele primární školy.

Kvalitativní výzkum předkládá zkušenosti, názory a analýzu pozorování tří začínajících učitelů. Záměrem je zachytit učitele na začátku své profese a poznatky využít pro vlastní začínající praxi.

V případových studiích začínajících učitelů jsem se snažila odpovědět na výzkumnou otázku: Jak se projevuje osvojení programu RWCT v pojetí práce a dalším profesním rozvoji začínajícího učitele?

2. METODY VÝZKUMU

K naplnění stanovených cílů jsem použila metodu případové studie, v jejím rámci jsem aplikovala metody pozorování a rozhovoru. Pro třídění a zprostředkování získaných dat jsem použila metodu analýzy a k vytvoření závěrečného vyjádření syntézu.

Případová studie je detailní metoda pedagogického výzkumu popisující jeden nebo několik málo subjektů či jevů edukační reality (učitel, žák, třída, škola ad.). Její závěry nelze zobecňovat, jde o hlubší poznání. (GAVORA, 1996)

V rámci případových studií jsem pro objektivnost použila dále metodu pozorování a metodu rozhovoru. **Pozorování** znamená sledování činností osob, záznam nebo popis činnosti a jejich hodnocení. Předmětem pozorování byly osoby i předměty, s nimiž osoby pracují, prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje. (GAVORA, 1996) Při pozorování jsem zaměřila pozornost na osobu (začínajícího učitele), prostředí (škola), v němž pracuje a které ho ovlivňuje a prostředí, které vytváří sám učitel (jeho třídu). Při pozorování jsem jako nástroj k určení kvality metodicko-didaktického osvojení RWCT použila Sadu profesních kvalit učitele RWCT (viz *Mezinárodní standard práce učitele RWCT, práce lektora RWCT, 2007, str. 19-24*).

Rozhovor je metoda probíhající nejčastěji tváří v tvář. Umožňuje zachytit fakta a proniknout hlouběji do postojů a motivů respondentů, je možné sledovat vnější reakce respondenta, podle nich pak usměrňovat průběh kladení otázek. Rozhovor otevírá interpersonální vztah, závisí na navázání vztahu a vytvoření atmosféry, dává prostor kladení otevřených osobních otázek. (GAVORA, 1996) V mém případě jsou respondenti tři začínající učitelé z případových studií. V příloze diplomové práce č. 9 přikládám jako ukázkou jeden ze tří realizovaných rozhovorů. Na něm je vidět, že jsem strukturovaný rozhovor se základními otázkami u každého subjektu zkoumání doplňovala podle specifických okolností (daných výukou, pedagogem, získanými informacemi) proto, abych co nejlépe postihla konkrétní případ.

Pro nasbíraná data jsem použila **metodu analýzy kvalitativních dat**, jež odpovídá uspořádání vzniklých dat do kategorií (záznamy z pozorování, přepisy rozhovorů ad.), poté následuje kódování kategorií, podle nichž se badatel orientuje při vyhodnocování tedy interpretaci. (GAVORA, 1996) Zvolila jsem rozlišení jednotlivých kategorií dle výzkumných témat, která se v průběhu zpracování teoretické části objevovala jako zásadní. Jsou jimi:

- pracovní prostředí,
- problémy začínajících učitelů,
- podpora začínajících učitelů v praxi
- místo RWCT v pojetí výuky začínajícího učitele,
- přínos znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci začínajícího učitele,
- pozorování vyučovací činnosti - vybraný výukový blok,
- vypořádané projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi.

V jednotlivých tematických oblastech se snažím předložit získané informace zásadní pro diplomovou práci, vynechávám informace, které jsou dle mého méně podstatné. K jednotlivým případovým studiím přikládám do přílohy vybrané obrazové materiály zachycené při pozorování výuky (žakovské práce, vytvořené pracovní listy a další učební materiály, hodnotící listy apod.), které podporují psaný text.

3. PŘÍPADOVÁ STUDIE

Případová studie je zaměřena na tři výzkumné subjekty (ženy), začínající paní učitelky prvního stupně základní školy. V praxi působí do tří let od absolvování Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Dvě případové studie probíhaly na základních školách v Praze (jedna na fakultní škole, druhá na běžné státní škole), třetí studie se odehrála na základní škole v Karlovarském kraji.

Setkání s pedagogy probíhala na základě domluvy. Některý preferoval pozorování celých dní, někomu se hodilo nepravidelné sledování. Každé pozorování se odehrávalo individuálně v období dvou až tří týdnů na pracovišti učitele. Rozhovor se odehrál vždy na konci setkávání, kdy už jsem se orientovala v prostředí a konkrétní situaci, poznala jsem učitelovu osobnost a způsob jeho práce. V diplomové práci prezentuji informace a citace získané při setkávání, pozorování a rozhovoru.

Případovou studii jsem rozdělila do čtyř podkapitol. Tři podkapitoly se věnují výzkumným subjektům individuálně. Podkapitoly vypovídající o jednotlivých subjektech jsou členěny na sedm oblastí: Pracovní prostředí, Problémy začínajícího učitele, Pojetí jeho výuky a místo RWCT v pojetí výuky subjektu, Podpora zavádějícího učitele a spolupráce s ním, Přínos znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci začínajícího učitele, Pozorování vyučovací činnosti – vybraný výukový blok a Vypořádané projevy kvality osvojení principů a metod RWCT.

3.1. PŘÍPADOVÁ STUDIE – UČITELKA A

Paní učitelka A působí na základní škole v Praze, učí třetím rokem. Každý rok učila na jiné pražské škole a v jiném ročníku. Ve školním roce 2013/2014 poprvé učí v prvním ročníku základní školy.

Pracovní prostředí

V této škole učí první rok. Jedná se o školu, která se měla zavírat, ale získala nového schopného ředitele. V současnosti se škola již nemusí soustředit na přežití, pomalu se začíná přeusměřovat také ke kvalitativní stránce. Většina učitelů učí transmisivně. Podle slov paní učitelky A je většina z nich zatím málo přístupná změnám

ve způsobu vzdělávání, přestože přímo ve škole začínají probíhat setkání pedagogů s dílnami k formám inovativního vzdělávání. Paní učitelka A díky psychické i finanční podpoře vedení školy (především odlišné učebnice a sešity, desky, šanony, matematické pomůcky ad.) učí podle sebe. Na školu jako první začala zavádět inovace. Ve školním roce 2014/ 2015 se díky jejím úspěchům s žákovským portfoliem rýsuje nový způsob hodnocení, do budoucna povinný pro všechny kantory. Na podzim 2014/15 jsem se účastnila pedagogické dílny na téma projektové vyučování.

Třídní kolektiv se skládá z 19 dětí. Zahrnuje sedm žáků s SPU. Kromě smíšených dysfunkcí (dyslexie, dysgrafie, dyspraxie a méně časté dysfázie) je v třídním kolektivu žákyně ze sociálně slabého, žák cizinec, žák s vývojovou dysfázií, žák s ADHD a dyslexií, žák se středně těžkou poruchou autistického spektra (Aspergerův syndrom) kombinovanou a ADHD, kvůli kterému je nezbytné mít ve třídě asistenta. Učitelka pracuje prozatím se dvěma to žáky podle individuálních vzdělávacích plánů (dílce jen IVP) a tráví mnoho času se školním psychologem a psycholožkou z organizace APLA. Jednou měsíčně probíhají společná sezení s oběma psychology, paní učitelkou, asistentkou a rodiči. Vytváří další IVP pro žáka s odlišným mateřským jazykem. Paní učitelka předpokládá, že do budoucna bude pracovat ještě s několika dalšími žáky podle IVP.

Pojetí jeho výuky a místo RWCT v pojetí výuky

Paní učitelky A říká, že její pojetí výuky založeno na RWCT. Setkala se s ním při studiu vysoké školy v předmětech Český jazyk s didaktikou a Literární výchova a čtení. Sama se o něj pak začala zajímat a prošla základním kurzem (Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení) ještě při studiu. V té době už začala pracovat na diplomové práci na katedře matematiky, protože vnímala i konstruktivismus ve výuce matematiky podle profesora Milana Hejného. „RWCT mi dává smysl, cítím to stejně. No a pak RWCT a Hejný mi jdou k sobě, proto je skvělé, že mohu učit obojí zároveň... Pro mě je důležité, abys člověk byl vědom svobody, ale i odpovědnosti a práv. Vést k tomu, že se musíme umět rozhodovat. Kritické myšlení je důležité proto, abychom se mohli rozhodovat. To musíme dělat celý život. A abychom se svým

rozhodnutím mohli být spokojení. Pomocí RWCT se přeučuji. Kritické myšlení navazuje na Hejného, sledují stejný cíl: probudit žákovy myšlení a vzájemný respekt. Například to, že žáci se nespokojí s tím, co někdo řekl, hledají pravdu. Učí se naslouchat, což je důležité v naší společnosti.“

Učitelka A je klidný člověk, nereaguje unáhleně, dychtí po dalších informacích a inspiracích. Absolvovala tři kurzy o. s. Kritické myšlení - základní a pokračovací kurz RWCT, kurz *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*, kterého se zúčastnila kvůli své první 1. třídě, a na němž jsme se my dvě seznámily. Principy RWCT jsou znát ve výuce, v prostředí třídy i v jejím vstřícném a respektujícím přístupu k žákům. Cíleně pracuje na svém profesním i osobnostním rozvoji. V současnosti navštěvuje lektorské kurzy matematiky prof. Hejného a od září 2014 distančně studuje na DAMU.

Problémy začínajícího učitele

Učitelka A mluvila o následujících nesnázích: vybočování z kolektivu kvůli jiné pojetí výuky, nepřístupnost a nezájem kolegů; přebírání třídy po učitelích s tvrdě transmisivní pojetím výuky, zvláště pokud v takovém pojetí pracovali několik let; vysoký počet žáků se specifickými potřebami a individuálními vzdělávacími plány; získání kvalifikovaného asistenta učitele; hodnocení; komunikace s rodiči. V ohledu na RWCT zmiňuje potřebu dobré znalosti programu, metod ale především nutnost zkoušet to v praxi. S tím souvisí její osobní problém - nemožnost sdílení a hospitací s kolegou učitelkou ve stejném pojetí. Cítí velkou potřebu získávat zpětnou vazbu od kolegy, to se ale na této škole prozatím nedá.

Podpora uvádějícího učitele a spolupráce s ním

Začínající učitelka A nedostala uvádějícího učitele na žádné ze dvou předchozích škol, ani na současnou školu. Myslí si, že tomu tak bylo z důvodu absence pedagoga, jenž by jejímu pojetí výuky rozuměl. Pomoc jí tedy byla poskytnuta pouze v organizačních záležitostech či k dokumentaci. „*Strašně mi to chybí. Člověk by neřekl, jak to sdílení může chybět. S takovými kolegy jako jsou tady, se nemám o čem poradit... Spíš si rozumím s některými mladými kolegy z druhého stupně, s těmi se dá mluvit,*

nejsou tolik zaujatí a zajímají se. Jiní kolegové si hledí svého a nezajímají se, nebo to rovnou odsuzují, aniž by si nechali říct víc.“

Přínos znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci

První přínos učitelka A pocítila při poznání modelu hodiny E-U-R, o němž jsem psala v teoretické části. *„Model E-U-R mi zjednodušil přípravy. Využívám ho nejen v češtině, ale i v prvouce, hudebce...“* Kurzy jí pomohly ujasnit si myšlenky, myslet na individualitu žáků a pochopit žáky, jejich jednání a v závislosti na tom paní učitelka A pracuje na svém jednání a chování. Studium RWCT učitelce A rozšířilo spektrum způsobů komunikace s žáky a rodiči. Inspirovala se: a) týdenními plány s dopisem pro rodiče a s krátkým informačním dopisem pro děti (psaným velkými písmeny), který utváří hlubší vztah a podporuje čtenářství, b) komunikovaným hodnocením; c) otevřeností výuky vůči rodičům (náhled do výuky i zapojení rodičů do výuky), d) tripartitní účast (konzultace a individuální konzultace ve složení učitel – rodiče – žák). Některé principy (např. tripartitní schůzky) se objevují v současné době v dalších programech a projektech, např. z inovativního programu Step by Step (Začít spolu), projektu Rodiče vítáni, Ententýky ad. Jako ukázkou dobré komunikace spaní učitelky A s žáky a rodiči přikládám do přílohy (č. 4) týdenní plán s informačními dopisy.

V rozhovoru se paní učitelka A zmiňuje: *„Teď po kurzu (Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet) vím, jak s nimi začít číst a psát, už to jen zkusím. Obecně kurzy RWCT mi doplnily informace a pracuju trochu jinak. Vidím zpětně spoustu chyb a dneska bych to dělala jinak. Je to neustálý proces vývoje.“*

Další přínos vidí v rozřešení problémové oblasti **hodnocení**. Se samotným známkováním se neztotožňuje, na předešlé škole mohla hodnotit smíšenou formou známkování a slovního hodnocení. Na současném pracovišti oficiálně funguje známkování a nově se začíná pracovat na celé škole s portfoliem. Hodnocení ve třídě paní učitelky A je založené na kritériích a individuální vztahové normě. Například používají žákovská portfolia, jež zatím fungují jako sběrná portfolia, ale začínají s nimi pomalu pracovat při konzultacích, kdy žáci prezentují svou práci a zážitky, snaží se i sebehodnotit. Sebehodnocení probíhá v hodinách a na konci týdne pomocí

hodnotících listů. Ukázkou sebehodnotícího listu, který žáci první třídy bez problému zvládají, přikládám do přílohy pod označením 5 a). Na konci měsíce žáci obdrží slovní hodnocení. Pro každý ročník tvoří kritéria úspěšnosti žáka (viz příloha 5 b), jež jsou žákům a rodičům známá již od začátku školního roku, aby se s nimi dalo v průběhu celého roku pracovat, sledovat cestu k jejich dosažení. Na vysvědčení žáci dostávají známky a neoficiální dopis se slovním hodnocením. Paní učitelka A v rozhovoru říká, že je to práce navíc zabírající spoustu času, ale že má potřebu odůvodňovat žákům hodnocení, učit je tak vlastnímu sebehodnocení a vytvářet příjemné prostředí pěstěním vztahů.

Podněty (**metody a principy**) čerpané z programu začleňuje do výuky k tvorbě **třídního učebního prostředí** (sdílení, tázání, respektování jiných, spolupráce, vzájemná pomoc a spolupráce ad.; uspořádání a vybavení třídy). Kromě již zmíněných jsou to například: velký prostor pro práce žáků, koutek čtení, nástěnka se svačínovými vzkazy od rodičů – rozvoj čtení a vztahu k němu,...- viz příloha č 6). Když jsem ke konci školního roku opět zavítala do třídy, provizorní čtenářský koutek s knihami na parapetu, již vystřídala organizovaná knihovnička s tematickým řazením. V knihovničce jsou školní knihy, knihy paní učitelky, vypůjčené z knihovny i knihy žáků.

Učitelka A se díky vlastnímu rozvoji kritického myšlení a principů vzdělávacího programu stala důkladnější v přípravách a reflexích a je tvořivější. Stále vymýšlí nové věci, hledá materiály a další inspiraci.

Pozorování vyučovací činnosti – vybraný výukový blok

Vybrala jsem výukový blok českého jazyka (čtení a psaní), kde se procvičovaly malé i velké tvary písmen M, E, jejich čtení a psaní. Zároveň paní učitelka A rozvíjela čtení s porozuměním, dovednost získávat a třídít informace z různých zdrojů, schopnost prezentovat tyto informace, obhajovat vlastní tvrzení a důležitost vybraných informací žákem s oporou o zdroje. Paní učitelka A postavila a realizovala výuku podle RWCT, proto její výukový blok má své místo v mé diplomové práci.

Připomínku mám ke struktuře hodiny. Myslím si, že neproběhla evokace. Jak jsem psala v teoretické části, měla by proběhnout ještě před tím, než sbírají další informace. Mělo dojít k vybavování si toho, co žáci sami o tématu vědí (resp. myslí si, že vědí), jaké mají zážitky, vzpomínky k tématu, tzn. to, co již mají v hlavě. A o tom se na začátku bloku ani předchozí týden nebavili.

Výukový blok byl zahájen zrakovou analýzou písmen z tabule. Po čtení měli žáci v těch samých písmenech najít slovo dnešního tématu. Paní učitelka dětem při hledání slova v písmenech poradila, že to bude mít spojitost s informacemi, které od minulého týdne měli doma vyhledávat, takže to již většina dětí tušil. Proto paní učitelka požádala ty, kdo slovo vědí, aby si své odhady prozatím nechali pro sebe, aby tím respektovali potřebnou dobu pro ostatní spolužáky. Tématem byl medvěd.

Následovně se o pravdivosti přesvědčili spojováním znaků písmen tak, jak jdou ve slově po sobě. Poté si na pokyn žáci horlivě připravili papíry s informacemi o medvědech, kde vybrali alespoň jednu a maximálně 3 nejzajímavější informace. Ty pak se spolužáky a paní učitelkou sdíleli a zapisovali na flip.

Následovala aktivita na chodbě. Na zdech chodby byly přilepené lístečky s krátkými větami z naučných knih a dětských encyklopedií o několika druzích medvědů. Ukázkou volby populárně-naučného textu pro prvňáčky uvádím v příloze 7 a). Úkolem dětí bylo najít lístečky, přečíst co je na nich a zapsat si do svého pracovního listu zajímavou informaci. Děti měly předem omezený čas pro práci, ale ty, které byly dříve hotové, se vrátily do třídy, kde pokračovaly v pracovním listu (vystřihování obrázků několika druhů medvědů a přiřazení k názvu).

Když se všichni z chodby vrátili, paní učitelka s asistentkou přinesly lístečky z chodby na tabuli. Žáci, jež nestihli práci na chodbě, ji mohli rychle dodělat ve třídě. Pak v textu hledali a zapisovali si do pracovního listu, co medvěd dělá. Ti žáci, kteří byli hotovi dříve, měli možnost prohlížet si, číst, hledat další informace v knížkách přinesených paní učitelkou a ostatními spolužáky. Ukázkou výsledku práce (žákovská práce) nabízím v příloze 7 b).

Po dokončení pracovních listů následovala společná práce - shrnutí informací o medvědech, z těch společně vybírali zásadní věci, které odsouhlasili, že by měli vědět. Také porovnávali informace z prvního flipu se získanými informacemi při výuce. Potvrzené informace žáci dohledávali zpětně ve zdrojích, pokud si na ně někdo nevzpomněl a nedosvědčil tvrzení, paní učitelka je zapisovala na závěrečný flip. Záznam závěrečného brainstormingu jsem uložila jako přílohu č. 7 c), žákům si zapamatovali mnoho informací. Flip posléze visel týden ve třídě spolu s pracovními listy.

V kruhu na koberci reflektovali dnešní činnosti i domácí přípravu. A nakonec se vrátili k písmenům ve slově medvěd a proběhli tři písářská stanoviště (obtahování na tabuli, psaní do mouky, psaní do písanky).

Vy pozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi

Při pozorování jsem neviděla fázi evokace. Paní učitelka A se pohybuje ve středních až nejvyšších hodnotách, konkrétně: ●komunikace probíhá převážně směrem od učitele k žákům, občas kladou otázky žáci učiteli a reagují na sebe navzájem, ●snaží se vyvést žáky ze stereotypních způsobů hledání odpovědí a odpovídání, ●občas (1/4 rok) mění uspořádání nábytku a prostoru ve třídě, ●práce žáků jsou soustavně vyvěšovány a používány, ●učitelovo uspořádání výuky většinou naplňuje E-U-R, ●často umožňuje žákům pracovat ve dvojicích nebo malých skupinkách, kooperace je ale zatím jen málo, ●úlohy při čtení a psaní jsou zaměřeny na reprodukování obsahu, zahrnují také interpretaci a osobní postoj, pomáhají ujasnit danou problematiku, ●často poskytuje doplňkové zdroje informací, podněcuje žáky k hledání vlastních zdrojů, ●klade otázky pokrývající všechny úrovně Bloomovy taxonomie, ●zpravidla poskytuje dostatek času všem žákům, ●poskytuje žákům dostatek času na celou odpověď, ●často používá k posouzení změn v učení žáků autentické strategie hodnocení, ●objasňuje kritéria a indikátory hodnocení společně se zadáním úkolu, někdy o nich žáci mohou diskutovat, ●učitel umí do hloubky a z různých hledisek vyložit své jednání, vyžaduje od žáků zpětnou vazbu, když má možnost žádá ji i od kolegů, ●dobře chápe filozofii a principy RWCT, začíná efektivně využívat principy a strategie RWCT.

3.2. PŘÍPADOVÁ STUDIE – UČITELKA B

Paní učitelka B působí v Praze na fakultní základní škole v Praze. Učí prvním rokem, ale o rok dříve působila jako asistent na základní škole v zahraničí.

Pracovní prostředí

Většina učitelů učí inovativně, jen několik pedagogů transmisivně. Ve třídě učitelky B dosahuje počet žáků 25. Pedagogický kolektiv funguje kolegiálně dobře, pravidelně jednou týdně či jednou za čtrnáct dní (dle domluvy) probíhají metodická ročníková setkání pedagogů. Příkladem krásné celoškolské výukové akce je projektový den Knihomolové, což jsou zajímavé celodenní mezipředmětové workshopy spojující literaturu a další předmět, umožňují setkání žáků ze všech ročníků. V roce 2013/2014 probíhaly například dílny: *Komiksová dílna, Jak se dělá animovaný film, Mýty a legendy ze starých světů, Dada tvůrčí dílna, Postavy z knih Roalda Dahla* nebo dílna paní učitelky B - *Jak chutná kniha*, které jsem se v rámci výzkumu k diplomové práci účastnila.

Pojetí výuky a místo RWCT v něm

S programem RWCT se paní učitelka seznámila při studiu na vysoké škole. Zaujal ji, přišel jí přirozený a logický. Půl roku na to dělala základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení. „*Já si v podstatě nedovedu představit, jak jinak bych učila. Možná bych neuměla učit.*“ Důsledně pracuje podle RWCT, což je vidět ve všem, co dělá. Hodiny plánuje (a úspěšně realizuje) modelu E-U-R. V každé situaci mluví klidně a srozumitelně, využívá rozpětí otázek Bloomovy taxonomie, řekne jen to, co je opravdu potřeba. Modeluje situace a úkoly, jejichž řešení od žáků vyžaduje, zapojuje se do práce i sdílení. Zároveň ví, kdy je třeba žáky nechat samotné a být v roli pozorovatele, poskytuje dostatek času práci a přemýšlení atd. Především se její práce odráží v procesech učení žáků i výsledcích.

Problémy začínajícího učitele

Učitelka B cítí jako problémové oblasti či konkrétní problémy: dlouhodobé plánování (ve smyslu vytvoření systému a plánu pro aktuální ročník; odhad toho, co

a kdy budeme dělat, jakým způsobem). Další potíží je počáteční nával mnoha informací k pedagogickým činnostem mimo výuku, zvláště k organizaci, předpisům, administraci atp. Paní učitelka B říká: *“... jak se zapisuje do třídnice, jaké sešity zavádět na co atp. Na škole si říkáš, to se nějak udělá za běhu, ale ono to tak pak není. Je dobré to mít promyšlené předem. Celkově jsem ale zastávce toho, že by měl student jít alespoň půl roku na praxi jako asistent. Ne v páťáku, ale co nejdřív. Někomu koukáš přímo pod ruce, jak to dělá, to ti dá nejlíp.”*

Organizace pracovního času (ve smyslu time-managementu), nastavení hranic a jejich dodržování jsou problémy paní učitelky B. V rozhovoru varuje, že všechna práce (s administrativou, přípravami, organizací, promyšlením, snaha o to, aby se „to“ povedlo) vede k syndromu vyhoření. *„...strašně to svádí k tomu, že jsem to dělala od rána do večera. Je důležité dávat si hranice, nemusí vše být perfektní. Nebo naopak na škole, kde něco nefunguje a ty to chceš napravit. V pátek odpoledne, v sobotu a neděli nepracuji, až v neděli večer, kdy dělám plány atp. Neberu si sešity domů...”* Ze začátku B provázela počáteční vyčerpanost ze všeho nového a snahy pracovat dobře. *„To období trvalo asi první půlrok, než jsem se zaběhla a byla si více jistá.”*

Paní učitelka B upozorňuje na nezbytnost důslednosti. Děti si totiž pamatují, co učitel řekne. *„Teď už mi je jasné, že učitel tedy nesmí jen tak něco plácnout, měl by jednat uvážlivě a hlavně si to pamatovat.”*

Hlavně se začínající pedagog má naučit zachovat klid, mít nadhled a především odhodit veškerá očekávání. Například díky přístupům ve výuce podle RWCT se žáci do poloviny první třídy učitelky B naučili nebát se mluvit, něco si vzájemně říci, někteří dokážou po spolužákovi něco svými slovy zopakovat. Řeší spolu a mezi sebou spousty různých věcí, navykli si už se neobracet na paní učitelku tak často, do určité míry problémy řeší konstruktivně. Se čtením a psaním jsou na tom díky genetické metodě a výuce pojaté podle RWCT dobře. Žáci čtou vlastní knížky, začínají psaní využívat více než jen pro písanky, protože už ovládají všechna písmena, ale i pro záznam myšlenky, vzkazy ad. Dlouho trvá, než se žáci naučí dodržovat pravidla, než se naučí psát a číst, ale některé metody se dají dobře modifikovat. Velmi dobře již ovládají metodu

brainstormingu, zapojují se do něj všichni. Učitelka B k tomuto dodává: „*Dá se říci, že si učitel připravuje živnou půdu.*“ Proto by měl být trpělivý. Ale ta práce později prý vyjde najevo.

„Pak je tu oblast výchovy. Ta se teoreticky nejde příliš naučit, přestože k tomuto tématu existuje mnoho knih, musíme si uvědomit, že každá nastalá situace je odlišná...“ říká paní učitelka B. Nejčastěji se radí právě nad výchovnými problémy.

Podpora zavádějícího učitele a spolupráce s ním

Učitelka B má uvádějícího učitele (učitelku). Zná ho ze studentské praxe a má to štěstí, že si ihned vzájemně porozuměly. Pro učitelku B je profesní podpora velmi důležitá. A v rozhovoru uvádí: „*Mám to štěstí, že na škole myslí na to, že ten učitel bude potřebovat pomoci, i když mám ze státnic samé jedničky. Upozorňuje tě, na co si dát pozor, učí ty drobnosti, jak něco zapisovat. Ona má kurz mentoringu, takže mi dokáže ukázat, kam až něco může vést. Navíc tu funguje metodické sdružení ročníků. Tam se udělá nejvíc skutečný práce, protože se dají řešit všechny problémy, je to stálá skupina, která už trochu o dětech ví, a zároveň se snažíme jet přibližně stejné v látce, takže máme srovnání. Setkáváme se po týdnu a rozebíráme každý den týden, takže, to je skvělé. Je lepší, když si nasednete, mít někoho, s kým si můžeš poradit. Řeší se třeba, co nás překvapilo, kde byly zádrhele.*“

Uvádějící učitelka pomáhá začínající paní učitelce B v oblasti výchovy. Během pozorování jsem například zaznamenala opakující se odměňování a sankcionování, skleněnými dekoračními kuličkami. Paní učitelka jimi ovlivňuje jednotlivce i celý třídní kolektiv. Je evidentně funkční, proto jsem se rozhodla doptat se více, protože výše uvedené patří k cenným podnětům pro začínající učitele. Jak jsem se později dozvěděla, systém se vztahuje jak na učení a přístup k němu, tak na dodržování pravidel chování, nošení pomůcek atd. Zjistila jsem, že na začátku roku paní učitelka B použila maskoty třídy - včeličky Lili a Vili, s nimiž se žáci setkávají v sešitech a učebnicích. Postupem času se budováním třídního kolektivu stal „Včelákov“, komunita včeliček se svými vnitřními pravidly, způsobem odměňování a sankcionování. „*Odměňuji jejich práci v hodině nebo plnění požadavků, jako je například připravenost*

pomůcek, tichý přechod do tělocvičny aj., kuličkami, jakože“pylovými kuličkami, jimiž plníme nádobu. Až bude nádoba plná, promění se pyl v med, tedy sladkou odměnu. Nesplněné úkoly a zapomenuté pomůcky si zapisují... to jsou ty sociální dovednosti. ...myslím si, že když děti žijí v takovémhle prostředí, tak na to fungují. Včely jsou komunita a pracují. Na to se začaly nabalovat další věci jako odměňování kuličkami...má to motivační funkci,” upřesňuje paní učitelka B při rozhovoru.

Učitelka B si je ve výuce podle RWCT si je jistá. Aktuálně řeší matematiku profesora Hejného, k jejíž výuce se začíná zapojovat stále více pedagogů. A plánuje doplnit nedostatky v hudební a tělesné výchově.

Přínos znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci začínajícího učitele

Jako první paní učitelku B napadlo používání modelu E-U-R, na němž staví. Poté samotné metody a dílny, které ve své první třídě realizuje. Paní učitelka B se svěřila s tím, že v principech programu pociťuje utvrzení v celkovém přístupu k výuce a žákům. „*Takové věci, které člověk tuší, tak tady na ně našel odpověď“*, vysvětluje paní učitelka B v rozhovoru. Pak své myšlenky konkretizuje například tím, že díky programu chápe, jak naučit děti myslet, nepřejímat věci jen tak, naučit je brát na sebe odpovědnost, jak mezi sebou řešit konflikty a další komunikační dovednosti. Nakonec se zmiňuje o tom, jak RWCT učitele vede k vědomému profesnímu rozvoji a tvořivosti. Program učí samotného učitele sdílet a naslouchat, reflektovat nejen realizovanou výuku, ale i své jednání a rozhodování.

K tvořivosti učitelky B jsem si poznamenala týdenní přípravu „počteníčka“. Počteníčko jsou smysluplné krátké texty - příběhy, pohádky, básničky s pracovním listem. Iniciativu přejala od kolegyně, ale v současnosti tvoří také vlastní. Využití těchto učebních materiálů zdůvodňuje: „*Učebnice nebyla úplně šťastná. Nejprve jsme dělaly texty kvůli genetické metodě čtení, ale tak, aby se nám to hodilo, souviselo to spolu. Teď už umí všechna písmenka čistě za účelem naučit se techniku čtení a to je potřeba trénovat doma, ten čas na to ve škole není. A nejsem zastávce toho, aby jeden člověk četl a ostatní jen sledovali. Chci, aby četli sami. To si viděla na dílně. Jednou týdně tvořím pracovní list k čítance, aby si ji každý prošel sám, navíc čtou rodičům.“*

Díky znalostem RWCT a tvořivosti učitelka B nevidí ani hodnocení jako problémové, spíše je velmi náročné z časového hlediska. Ve třídě funguje měsíční „včelí hodnocení“, což je sebehodnotící list založený na konkrétních dovednostech, podle nichž se vypracovávají tematické plány pro každý předmět v souladu s RVP a ŠVP, kde žák zbarví určitý počet políček podle toho, jak on vidí svou dovednost. Učitelka B pak žákovi píše do sebehodnotícího listu svůj komentář. Na konzultacích se pak žáka táže tak, aby se pokusil komentář srovnat s vlastním hodnocením. Taktéž od začátku první třídy pracují s portfolii. Velmi mě nadchnul přístup paní učitelky k žákovským portfoliím, směla jsem se podívat na požádání jejich majitele, tedy žáků. S tím jsem se zatím setkala poprvé, ale myslím si, že tak by to mělo být.

Pozorování vyučovací činnosti – vybraný výukový blok

Vybrala jsem praktickou ukázkou dílny čtení, protože dílny čtení neodmyslitelně patří k RWCT (viz kapitola 3 teoretické části diplomové práce), a jak je vidět, dají se efektivně využívat již od první třídy.

Dílna čtení má své pravidelné místo v rozvrhu, probíhá jednou týdně po dobu klasických dvou vyučovacích hodin, tedy 90 minut, s malou přestávkou. Každý žák má svou vlastní, libovolnou knížku, podle jeho zájmů a čtenářských schopností.

V úvodu každé dílničky žáci s paní učitelkou opakuji zavedená pravidla „Můžeme se posadit, kam chceme, knížku máme na světle, nekřivíme se, nemluvíme, čteme potichu.“

Následuje samostatné čtení po dobu 15 minut. Někdo sedí v lavici, někdo pod ní, někdo leží na koberci, jiný sedí na polštářku. Učitelka B si potichoučku zaleze k několika dětem, přičemž si vede záznamy o tom, kdy, koho slyšela, aby na nikoho nezapomněla, a k tomu si dělá poznámky pro osobní rozhovory, o četbě a pro společnou úvahu o následující četbě). Paní učitelka hlídá čas, a když se chýlí ke konci, jemně tichým hlasem žáky upozorňuje na zbývající čas a na to, aby pomalu našli místo, kde přestanou číst a označí si ho.

Po uplynutí předem oznámené, neměnné doby pro čtení, je čas usednout do lavic a přemýšlet o dnešním čtení. Učitelka dá pokyn, aby si každý vzal svou stíratelnou tabulku, promyslel, vybral a napsal si na ni jedno slovo z textu, které ho zaujalo. Na práci mají žáci ohlášených pět minut.

Mezitím paní učitelka losuje kolíčky se jmény žáků a přiřazuje je k sobě po dvou tak, jak je vytahuje ven a přichycuje na provázek. Po pěti minutách paní učitelka upozorní na kolíčky, žáci si již automaticky jdou přečíst a najít svého partnera pro dnešní povídání a posadí se k sobě. Pokyn zněl: *„Přečtěte si slovo toho druhého z dvojice a zkusíte hádat, proč si vybral tohle slovo. Pak vám ten, kdo to napsal, vysvětlí, jak to skutečně je. Nezapomeňte se v páru vyměnit.“*

Nakonec se všichni se svou tabulkou sejdou na koberci. Položí tabulku před sebe a čtou, co tam mají napsané ostatní. Pak se paní učitelka ptá, jestli někoho nějaké slovo z tabulek spolužáků zaujalo. Tomáška zaujalo slovo „velké“, byl zvědavý, co bylo velké. Vysvětlit význam slova pisatele má ale za úkol ten, kdo byl s pisatelem ve dvojici. Samotný pisatel je vyzván pouze k povysvětlení, pokud je výklad parťáka nesrozumitelný nebo nepřesný. V této aktivitě nemluvili všichni, jen ti, kteří chtěli.

Dílna byla zakončena jedním působivým referátem o Olinky přečtené knížce *Kvak a Žbluňk*. Paní učitelka vyzvala Olinku k představení hlavních postav knihy, povídání o obsahu, o tom, co se jí v knížce líbilo a požádala ji o krátké hlasité čtení s ukázkou ilustrace dle jejího výběru. Spolužáci měli za úkol, kromě bedlivého poslouchání, vymyslet každý jednu otázku, kterou by Olince položil. Kromě otázek po obsahu příběhů Kvaka a Žbluňka se někdo zeptal, jak se kniha četla, jestli byla náročná na čtení, a pak přímo Olinky na to, zda pro ni bylo těžké naučit se takhle pěkně číst. Olinku knížka zajímala, takže ji chtěla číst a čtení pro ni bylo zábavné. V tu chvíli jsem si pomyslela, že krásnější zakončení dílny jsem si nemohla přát. Fotografická ilustrace dílen čtení je umístěna v příloze č. 8.

Vyozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi

Paní učitelka B vykazuje podle Sady kritérií práce učitele RWCT následující profesní hodnoty: ●často přesměrovává otázky a poznámky žáků na spolužáky, žáci na sebe reagují, ●podněcuje rozmanité vytváření odpovědí a s pochopením je přijímá, ●mění podle učebních potřeb uspořádání prostoru ve třídě, ●pracím žáků dává velký prostor, ●plánuje a zpravidla i realizuje výuku podle E-U-R, ●učí žáky pracovat kooperativně ve dvojicích a skupinách, ●úlohy jsou při čtení a psaní pomáhají žákům ujasnit danou problematiku, zahrnují reprodukci poznatků, interpretaci a osobní postoj, ●poskytuje různé zdroje informací, ●klade otázky všech kategorií Bloomovy taxonomie, ●poskytuje dostatek času všem žákům pro celou odpověď, ● používá autentické strategie hodnocení, ● většinou seznámí s indikátory hodnocení přímo v zadání úkolu, žáci se podílejí na vzniku kritérií; ●umí vysvětlit své jednání z různých pohledů, reflektuje svou výuku, přijímá zpětnou vazbu od žáků i kolegů, ● filosofii vzdělávacího programu RWCT má interiorizovanou, v maximální míře aplikuje principy a strategie RWCT.

3.3. PŘÍPADOVÁ STUDIE – UČITELKA C

Paní učitelka C je absolventka PedF UK v Praze. Učí druhým rokem na základní škole v Aši v Karlovarském kraji. Má třídnictví v třicetičlenné páté třídě. Podle úsudku paní učitelky C je dětí s SPU ve třídě více, ale jen jedna žákyně má diagnostikovanou poruchu, bradygrafii. Paní učitelka C neučí všechny předměty prvního stupně, ve své třídě učí tělesnou výchovu, český jazyk a literární výchovu, přírodovědu, vlastivědu, hudební výchovu a tělesnou výchovu. Zbytek pracovního úvazku je doplněn výukou v její specializaci (tělesné výchově) od třetího do pátého ročníku prvního stupně. V následujících letech, až bude učit matematiku, chce pracovat metodou profesora Hejného, k níž byla formována na studiu vysoké školy.

Pracovní prostředí

Škola, na níž výzkumný paní učitelka C působí má více než stoletou tradici. Do nejzápadnějšího výběžku republiky se inovace dostávají s delším časovým

odstupem. Oficiálně všichni učitelé hodnotí žáky klasicky, tedy známkami. Učitelé a především rodičovská veřejnost se teprve začínají otevírat vůči novým způsobům výuky. Z pedagogického sboru jeden zkušený učitel zapojuje do svého pojetí RWCT, jeden zavádí techniku splývavého čtení – sfumato, dva učitelé pracují genetickou metodou.

Problémy začínajícího učitele

Učitelka C u sebe vidí největší problém ve vysokém počtu žáků ve třídě a malém prostoru. Jako nevýhodu v práci shledává žáky bez diagnostikované specifické poruchy učení, na nichž je vidět, že se určitě s určitou specifickou poruchou potýkají. Přestože jde o žáky páté třídy, paní učitelka C apeluje na navštívení PPP. Odkazuje se na to, že kdyby tito žáci měli diagnostikovanou poruchu, mohla by oficiálně jinak hodnotit. Podle vlastních slov se těmto žákům se paní učitelka C snaží individuálně věnovat a částečně přizpůsobovat hodnocení.

Jako problémovou oblast začínajícího učitele ze svého pohledu vidí: výchovnou činnost, o níž se radí se zkušenějšími pedagogy, občasné střety s rodiči a především velké množství administrativy, jíž tráví průměrně hodinu a půl denně, než se může věnovat opravám, přípravám atd. Paní učitelka C v rozhovoru říká: *„Nejtěžší asi to, že tě fakultě a nepřipraví na fungování školy, co se týče úředních spisů, různých dokumentů, nařízení vyhlášek, plánů na školní rok. Vem si, že máš směšnou pětistovku za třídnictví...jenom kolik hodin strávíš omlouváním, schůzkami s rodiči. Velká zodpovědnost, třicet dětí. A někteří rodiče, tě jako mladou učitelku zkouší, kam až můžou dojít.“*

Jedním z osobních problémů je podle C očekávání. Což je znát tím více, když dojde k převzetí žáků po učiteli s odlišným pojetím výuky. V případě paní učitelky C to bylo velmi autoritativní, transmisivní pojetí. *„Děti na tom byly hodně špatně, když jsem je dostala. Zvláště v češtině, neumí se poslouchat, pracovat ve skupince. Ted' mi pracuje tak polovina dětí, když mají pracovat ve dvojici.“*

Podpora uvádějícího učitele a spolupráce s ním

Paní učitelka C má uvádějícího učitele z paralelní třídy, za níž by primárně měla chodit. Ale v jejich vztahu se necítí bezpečně. Na druhou stranu ostatní kolegové dobře spolupracují, jsou tolerantní a ochotní, takže může přijít kdykoli za kýmkoli jiným. Podpora se především vztahuje na administrativní činnosti, kterou učitelka C shledává jako největší „zádrhel“, řešení některých výchovných situací a na komunikaci s rodiči, zvláště pokud se nejedná o záležitosti týkající se všech rodičů.

S kolegy se radí o uvolňování dětí ze školy, výchovných problémech nebo si utvrzuje správnosti způsobu řešení pedagogických a výchovných situací. V rozhovoru uvádí: „Často se radím, když jde o pouštění dětí ze školy na omluvenku, kdy si pro ně musí přijít zákonná zástupce, ale ten Tě žádá o samostatný odchod dítěte, ...“

Pojetí výuky a místo RWCT v něm

Paní učitelka C se s programem RWCT setkala při studiu na VŠ v rámci předmětu Didaktika literární výchovy a čtení. „Za těch pět let, jsem si udělala poznámky k něčemu, z čehož jsem si vytáhla, co si mi líbilo, co bych mohla použít v praxi, třeba portfolio, sebehodnocení aj. Ale žádný celý koncept mě vyloženě neoslovil.“ Program ji ale neoslovil natolik, aby se jím zabývala dále.

Aktuálně pracuje převážně transmisivním způsobem, při pozorování se někdy zachytila zařazení určitých prvků či principů RWCT, např.: metody (brainstorming, pětilístek), strategii myšlenkové mapy a občasnou snahu o postavení hodiny na principu modelu E-U-R. Ne vždy docházelo opravdu k evokaci. Úvodní fáze výuky byly částečně evokativní, ale mísily se s vybavováním znalostí. Některé fáze uvědomění si významu jsou naopak častěji zdařilé, pracuje s více zdroji informací, někdy sami žáci vyhledávají podklady pro práci doma. Fáze reflexe ovšem většinou uniká. Když vše vyjde a zbude na konci hodiny čas, zpravidla jsem o opakování či shrnutí. Hodiny, u nichž dochází ke snaze plánovat je na modlu E-U-R, na něm nejsou pevně postaveny, model i výuka se mívá účinkem.

V hodinách literární výchovy jsem zaznamenala, že se učitelka C snaží o čtení s porozuměním a žáky naučit pracovat ve skupině, mluvit spolu (lépe řečeno, bavit se konstruktivněji oproti úplným začátkům, kdy se mezi sebou vůbec v rámci výuky neuměli bavit). Někdy vytváří pracovní listy pro porozumění textu, ale i vlastní pro tvorbu. Kladně hodnotím i práci s referáty, protože jsou žáci vedeni k oceňování a doporučení. Po přednesení referátu přidá žák svůj lísteček na *čtenářský strom*. Viděla jsem ho poprvé, zaujal mě, proto jsem jeho fotografii umístila do přílohy 10.

V rozhovoru sama učitelka C hodnotí svou výuku těmito slovy: „*V současnosti nemám vyšší ambice, jedu klasickým stylem, abychom zvládli, co máme, některé abych připravila na zkoušky na gympl a já zvládla „základní věci. Počítám, že až budu mít třídu na delší dobu, tak s nimi budu pracovat trochu jinak. Využiju svých poznámek z předmětů z fakulty...*“

Přínos znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci začínajícího učitele

Přínos shledává v rozšíření repertoáru metod a strategiích. V kontextu míry zapojení RWCT a jeho přínosu učitelka C argumentuje problémy: „*Děti nejsou zvyklé pracovat víc aktivně, tak v porovnání s tím, co znám z praxí z Prahy, učím podle mě tradičně, přesto je pro ně výuka velmi zábavná. Ale jakékoli odlišné učení než takové, které znají, je hodně rozhodí. Někteří už se naučili pracovat ve dvojicích a skupinách, jenže dobrá polovina toho ještě není schopná. Jako velký pokrok беру to, že se za ten půl roku naučili se poslouchat, neskáčou si do řeči. Skupinovou práci zařazuji už jen na závěr hodiny, jinak se mi rozhodí celá hodina. Děti fungují na soutěžení, ...určuji neměnné skupiny na čtvrtletí roku. Skupiny používám na úkoly ve všech předmětech. Skupiny pak dostávají body, na konci čtvrtletí se budou tabulky vyhodnocovat.*“

Pozorování vyučovací činnosti – vybraný výukový blok

Vybrala jsem výuku ukázkou z výuky českého jazyka. Hodina začíná otázkou paní učitelky: „Co jsme dělali včera?“ „Číslovky,“ odpovídá několik žáků. Načež následovalo společné vyhledávání číslovek na tabuli s určováním jejich druhu.

Pak si děti opisují z tabule to, co si mají o číslovkách zapamatovat. Kdo má přepsáno, samostatně vypracovává cvičení v učebnici. Při společné kontrole paní učitelka žádá odůvodňování, mapuje nejčastější chyby, aby se procvičovaly i nadále.

Dalším úkolem je přepis do pracovního sešitu s doplňováním předpon s- a z-. Paní učitelka se táže: „Máte s něčím problémem?“ Zdá se, že žáci neměli při práci problém.

Poslední aktivita probíhá v olympijských skupinách. To žáci vítají šťastným povykem. Skupiny mají vymyslet, co nejvíce slov s předponou vz-. Skupinám jsou rozděleny body a zapsány do tabulky na nástěnce.

Vyozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi

Paní učitelka C se podle Sady kritérií pro práci učitele RWCT nachází nejčastěji na nejnižší příčce, konkrétně její výuka vypadá takto: ●Komunikace probíhá převážně směrem od učitele k žákům, občas žáci kladou otázky učiteli a vzájemně na sebe reagují;● učitel vyžaduje správné odpovědi, občas se snaží o vyvedení ze stereotypních způsobů hledání odpovědí a odpovídání, ●nemění uspořádání třídy, ●práce žáku občas vyvěšuje, ●uspořádání výuky jen výjimečně odpovídá E-U-R a kritické myšlení je rozvíjeno mizivě, ● občas umožňuje žákům pracovat ve skupinkách, ale ne vždy jde o kooperativní učení, ●úlohy při čtení a psaní zahrnují reprodukci poznatků, zahrnují vlastní interpretaci a někdy osobní postoj, ●někdy poskytuje kromě využívané učebnice i jiné zdroje informací, ●začíná v hodinách využívat otázky na porozumění, ●poskytuje žákům dostatek času k řešení úkolu, ●hodnotí znalosti žáků, k hodnocení ale bere v úvahu individuální možnosti, ● zřídka kdy seznámí žáky s kritérii hodnocení, ●objasní z jednoho pohledu, jak při výuce jedná, někdy používá strategie reflexe založené na zpětné vazbě ze strany žáků, ●v malé míře chápe filozofii, principy a strategie RWCT.

4. ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem výzkumu diplomové práce bylo především odpovědět na výzkumnou otázku: Jak se projevuje osvojení programu RWCT v pojetí výuky, práci a dalším profesním rozvoji začínajícího učitele?

Pro získání dat jsem v rámci případové studie použila metody: pozorování, rozhovor a analýza. Na základě pozorování výuky subjektů výzkumu a její reflexe jsem a indikátorů „Sady kritérií pro práci učitele RWCT“ určila projevy kvality osvojení principů a metod RWCT u jednotlivých subjektů výzkumu. K závěrečnému vyjádření jsem použila myšlenkovou metodu syntézy.

Na případové studii se mnou spolupracovaly tři začínající učitelky, které vystudovaly na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Každá z nich působí na jiné škole, v odlišném pracovním zázemí.

V této kapitole se snažím shrnout informace a poznatky k jednotlivým případovým studiím. Posléze případy porovnávám v jednotlivých oblastech výzkumu, zachycuji jejich shody a rozdíly a odpovídám na položenou výzkumnou otázku.

4.1. INDIVIDUÁLNÍ SHRNUTÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

4.1.1. SHRNUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE A

Paní učitelka A pracuje ve svém oboru třetím rokem. Momentálně pracuje na pražské škole, která přečkala kvantitativní období zaměřené udržení se a obrací ke kvalitativnímu rozměru svých funkcí. Paní učitelka je na škole „průkopníkem inovací“.

Vedení a několik kolegů vyjadřuje paní učitelce A podporu v její práci, protože je vidět efektivita na dětech a jejich pracích, také i v ohlasu od rodičů. Většinou se v pedagogickém sboru neshledává s pochopením svého pojetí výuky a prozatím postrádá sdílení zkušeností a konzultování s pedagogem, který by RWCT znal. Přesto se paní učitelka domnívá, že vlivem postupných malých od vedení transmisivní výuce pomalu odzvoní.

Paní učitelka A uvádí jako začátečnické potíže: vybočování z kolektivu kvůli jinému pojetí výuky, nepřístupnost a nezájem kolegů, přebírání třídy po učiteli s tvrdě transmisivní pojetím výuky, vysoký počet žáků se specifickými potřebami a individuálními vzdělávacími plány, získání kvalifikovaného asistenta učitele, hodnocení, komunikace s rodiči.

Pojetí výuky, profesionalizaci a celkově práci paní učitelky A ovlivňuje osvojení principů a metod vzdělávacího programu RWCT. Z vlastní iniciativy se začala vzdělávat pomocí kurzů Kritického myšlení. Rozumí principům RWCT, principy i metody se při vyučování snaží vždy používat.

Sama kriticky přemýšlí, je zvědavá, podporuje aktivní učení všech žáků a vede k rozvoji kritického myšlení. Z hlediska Sady kriterií pro práci učitele RWCT se pohybuje mezi střední a nejvyšší úrovní. Konkrétně se RWCT projevuje v oblasti:

a) komunikace → probíhá převážně směrem od učitele k žákům; občas kladou otázky žáci učiteli a reagují na sebe navzájem; snaží se vést žáky různými způsoby hledání odpovědí a odpovídání; často umožňuje žákům se vyjadřovat; klade otázky pokrývající všechny úrovně Bloomovy taxonomie;

b) uspořádání prostoru → jednou za čtvrt roku mění uspořádání nábytku a prostoru ve třídě; práce žáků jsou soustavně vyvěšovány a používány;

c) plánování a realizaci výuky → učitelovo uspořádání výuky většinou naplňuje E-U-R; umožňuje žákům pracovat ve dvojicích nebo malých skupinkách, kooperace je ale zatím jen málo; úlohy při čtení a psaní jsou zaměřeny nejen na reprodukování obsahu, zahrnují také interpretaci a osobní postoj, pomáhají ujasnit danou problematiku; zpravidla poskytuje dostatek času všem žákům; dává žákům dostatek času na celou odpověď; často poskytuje doplňkové zdroje informací, podněcuje žáky k hledání vlastních zdrojů;

d) hodnocení → často používá k posouzení změn v učení žáků autentické strategie hodnocení; objasňuje kritéria a indikátory hodnocení společně se zadáním úkolu, někdy o nich žáci mohou diskutovat;

e) osobnostních a profesních kvalit → umí do hloubky a z různých hledisek vyložit své jednání; vyžaduje od žáků (a rodičů) zpětnou vazbu, když má možnost žádá ji i od kolegů; dobře chápe filozofii a principy RWCT; začíná efektivně využívat principy a strategie RWCT.

Jako přínos RWCT pro sebe, jako začínajícího učitele, vidí zejména široké spektrum metod a strategií vyučování. Při plánování výuky se řídí modelem E-U-R. Využívá podněty programu k tvorbě učebního prostředí (uspořádání nábytku a paleta pomůcek). Klade důraz na formativní hodnocení a rozvíjí u žáků dovednost sebehodnocení. Snaží se o transparentní komunikaci s rodiči, které považuje za rovnocenné partnery.

Paní učitelka A nemá vypracovaný plán rozvoje profesního potenciálu, postupuje v osobnostním a profesním vývoji nahodile a pocitově, podle toho, co se zrovna nabízí a co ji oslovuje skrze momentální či dlouhodobé nedostatky ve své práci. Podněty dalšímu rozvoji vyhledává také sama, nejen prostřednictvím školy. V současnosti se dále vzdělává ve své specializaci (dramatická výchova), studuje DAMU, a je lektorkou matematiky profesora M. Hejného.

4.1.2. SHRNUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE B

Paní učitelka B působí na známé pražské fakultní škole, kde většina pedagogů učí podle RWCT. Podle jejích slov, než dokončila vysokou školu, měla RWCT zvnitřněné. Pracovní prostředí hodnotí jako bezpečné a podporující.

Mezi své nejzávažnější počáteční problémy řadí dodržování důslednosti a neznalost pedagogických povinností mimo výuku. Podle jejích slov neznalost dalších pedagogických činností společně s průběžnými informacemi o chodu školy a aktuálním dění ve škole je velmi zahlcující. Druhou problémovou záležitostí jsou výchovné situace. Tato dvě začátečnická úskalí jí úspěšně pomáhá překonávat uvádějící pedagog (mentor), s nímž se týdně setkává. Reflektuje svou výuku, mluví o dalších aktuálních situacích a společně hledají řešení.

K jejím dalším začátečnickým potížím patří dlouhodobé plánování učiva, kde jí chyby odhad. K řešení tohoto problému využívá metodická sdružení pedagogů stejných ročníků. Stejně tak s kolegy sdílejí svá pozorování, porozumění, zkušenosti a vzdělávací zdroje tak, aby se co nejvíce podporovali.

S programem se poprvé setkala při studiu pedagogické fakulty. Protože ji vzdělávací program zaujal, sama se v něm dále vzdělávala. Znalosti RWCT pomohly v oblasti plánování a realizace vyučování (E-U-R, metody), v neposlední řadě v oblasti hodnocení, kdy pracuje na individuální úrovni s formativním hodnocením. Filozofie a principy, na nichž program stojí, utvrdily její myšlenky a domněnky týkající se aktivního způsobu výuky a přístupu k žákům obecně. Učitelka B pociťuje, že tento způsob vzdělávání prospívá očividně nejen žákům, ale i jí samotné, vede ji k tvořivosti a neustálému profesnímu rozvoji.

Kvality osvojení principů a metod vzdělávacího programu RWCT se projevují v každodenní práci učitelky B, v oblastech:

a) komunikace → často přeměrovává otázky a poznámky žáků na spolužáky, žáci na sebe reagují; podněcuje rozmanité vytváření odpovědí a s pochopením je přijímá; klade otázky všech kategorií Bloomovy taxonomie; používá autentické strategie hodnocení

b) uspořádání prostoru → mění podle učebních potřeb uspořádání prostoru ve třídě; pracím žáků dává velký prostor

c) plánování a realizaci výuky → plánuje a zpravidla i realizuje výuku podle E-U-R; učí žáky pracovat kooperativně ve dvojicích a skupinách; úlohy jsou při čtení a psaní pomáhají žákům ujasnit danou problematiku, zahrnují reprodukci poznatků, interpretaci a osobní postoj; poskytuje dostatek času všem žákům na celou odpověď; poskytuje různé zdroje informací;

d) hodnocení → autentické strategie hodnocení; většinou seznámí s indikátory hodnocení přímo v zadání úkolu; žáci se podílejí na vzniku kritérií;

e) *osobnostních a profesních* kvalit → umí vysvětlit své jednání z různých pohledů, reflektuje svou výuku, přijímá zpětnou vazbu od žáků i kolegů; v maximální míře aplikuje principy a strategie RWCT; filosofii vzdělávacího programu RWCT má interiorizovanou.

Paní učitelka B si je ve svém pojetí výuky jistá tím, co dělá, jak to dělá a vzhledem výborné podpoře na pracovišti nepociťuje další potřebu vzdělávat se v této oblasti. Aktuálně se soustředí na organizaci času a psychohygienu, kterou pociťuje jako nezbytnost, a hodlá se rozvíjet v hudební a tělesné výchově.

4.1.3. SHRNUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE C

Paní učitelka C učí prvním rokem na základní škole v Karlovarském kraji. Pracovní prostředí shledává za přátelské a bezpečné. Má uvádějícího učitele, ale využívá pomoci převážně od jiných kolegů, protože s přiděleným kolegou si nejsou sympatičtí. Začínající učitelka C k němu nemá důvěru a necítí se s ním dobře. Tím mi v praxi potvrdila důležitost vztahové úrovně mezi začínajícím a uvádějícím pedagogem, o níž jsem pojednávala v teoretické části diplomové práce.

Paní učitelka C shledává jako začátečnická úskalí: vysoký počet dětí a malá třída, žáci bez diagnostikované specifické poruchy učení, absence zkušeností v komunikaci rodiči, výchovná činnost, očekávání, přebírání třídy po pedagogovi s odlišným pojetím výuky, velké množství administrativních činností, s nimiž nemá zkušenost. Podpora se především vztahuje na administrativní činnosti, kterou učitelka C shledává jako největší „zádrhel“, řešení některých výchovných situací a na komunikaci s rodiči, zvláště pokud se nejedná o záležitosti týkající se všech rodičů.

Se vzdělávacím programem RWCT se okrajově seznámila při studiu na pedagogické fakultě. Zaujaly ji některé metody a strategie, které nyní ve výuce využívá. Dále se studiem programu nezabývala. V jejím pojetí výuky se to projevuje tím, že její výuka je z velké většiny transmisivní s využitím několika prvků RWCT. Paní učitelka C nepodává hlubší vysvětlení svého jednání. Dle Sady kritérií pro práci učitele RWCT je paní učitelka C na nejnižší úrovni, konkrétně:

a) *komunikace* → probíhá převážně směrem od učitele k žákům, občas žáci kladou otázky učiteli a vzájemně na sebe reagují; učitel vyžaduje správné odpovědi; občas se snaží o vyvedení ze stereotypních způsobů hledání odpovědí a odpovídání;

b) *uspořádání prostoru* → nemění uspořádání třídy; práce žáku občas vyvěšuje,

c) *plánování a realizaci výuky* → uspořádání výuky jen výjimečně odpovídá E-U-R a kritické myšlení je rozvíjeno mizivě; občas umožňuje žákům pracovat ve skupinkách, ale ne vždy jde o kooperativní učení; úlohy při čtení a psaní zahrnují reprodukci poznatků, zahrnují vlastní interpretaci a někdy osobní postoj; někdy poskytuje kromě využívané učebnice i jiné zdroje informací; začíná v hodinách využívat otázky na porozumění; poskytuje žákům dostatek času k řešení úkolu,

d) *hodnocení* → hodnotí znalosti žáků, k hodnocení ale bere v úvahu individuální možnosti; zřídka seznámí žáky s kritérii hodnocení,

e) *osobnostních a profesních kvalit* → objasní z jednoho pohledu, jak při výuce jedná, někdy používá strategie reflexe založené na zpětné vazbě ze strany žáků; v malé míře chápe filozofii, principy a strategie RWCT.

Paní učitelka B si je ve svém pojetí výuky jistá tím, co dělá, jak to dělá a vzhledem výborné podpoře na pracovišti nepociťuje další potřebu vzdělávat se v této oblasti. Aktuálně se soustředí na organizaci času a psychohygienu, kterou pociťuje jako nezbytnost. V současnosti se v profesním rozvoji zaměřuje na adaptaci na první pracovní prostředí a plánuje instruktorát ke své specializaci na tělesnou výchovu – na lyžařský výcvik. Ve vztahu k RWCT nehodlá sebevzdělávat.

4.2. SHRUTÍ POZNATKŮ Z OBLASTÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

Všechny paní učitelky vystudovaly Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Každá paní učitelka působí na jiné škole, má jiné zázemí.

V oblasti **problémů začínajících učitelů** jsem identifikovala společná úskalí spjatá s administrativní a výchovnou činností, očekáváním, problémy v komunikaci, dále v porozumění žákům, hodnocení a při převzetí třídy po dlouhodobém působení učitele s jinou výukovou koncepcí. Jednotlivé subjekty uvedly potíže, jako jsou

organizace času a nastavení hranic, částečné začlenění se do pedagogického kolektivu kvůli s odlišným pojetím výuky, nemožnost sdílení s kolegou se stejným pojetím výuky, vysoký počet žáků, vysoký počet žáků se specifickými poruchami, získání asistenta, potřeba dobré znalosti programu RWCT, plánování, dodržování důslednosti, zachování klidu ve vypjatých situacích.

Paní učitelky A a B překlenuly některé své počáteční výše popsané problémy právě díky programu RWCT, například s hodnocením a plánováním, komunikací s žáky (respektive porozumění žákům).

V oblasti **Podpora uvádějícího učitele a spolupráce s ním** se ukázalo, že každý z výzkumných subjektů se setkal s jiným způsobem podpory. Jeden subjekt (učitelka A) má podporu od vedení v tom, že může učit, jak chce, má podporu finanční pro profesní rozvoj i vybavení třídy, ale nemá uvádějícího učitele, ani možnost sdílet s kolegou znalým RWCT.

Dvě učitelky (B a C) mají uvádějícího učitele. Pouze jedna (učitelka B) má s uvádějícím učitelem přátelský partnerský vztah. Její uvádějící učitel má kurz mentoringu. Uvádějící pedagog pomohl zbavit se problémů administrativního a organizačního typu a především s výchovnými situacemi. Druhý učitel (učitelka C) cítí, že s přiřazeným uvádějícím učitelem nemá bezpečný vztah, a tak se chodí radit spíše k jiným ochotným kolegům. Rady se vztahují na organizační věci a někdy výchovu.

Pouze jeden začínající pedagog má ideální podmínky a předpoklad k rychlé adaptaci na pracovišti a brzkému kvalitativnímu vzestupu v profesním rozvoji za pomoci uvádějícího učitele. Podporu vytváří podnětné a bezpečné kolegiální zázemí, uvádějící učitel-mentor, který učitelce B pomáhá v rozvoji komplexně (institucionální, profesní i osobnostní zaměření intervence), a metodické sdružení pedagogů stejného ročníku.

V oblasti **přínosu znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci začínajícího učitele** došlo ke shodě v *plánování* – stavění hodin na modelu E-U-R rozšíření repertoáru metod, ztotožnění myšlenkami a principy, ujasnění myšlenek,

najít způsobu, jak tyto myšlenky realizovat (např. jak se žáky komunikovat). Dalšími klady, jež vyšly najevo, jsou přínos z hlediska způsobů *komunikace* s rodiči a vystupování před nimi, sdílení a naslouchání žákům přínos v *hodnocení* podle individuální vztahové normy, *rozvoj vlastního kritického myšlení* a myšlení v souvislostech, rozvoj dovednosti *reflexe*, rozvoj dovednosti pedagogického jednání.

V oblasti **pojetí výuky jednotlivých subjektů výzkumu a místo RWCT** jsou si dva subjekty (učitelka A a učitelka B) postojově k programu podobné. Realizují se v něm, ztotožňují se s jeho myšlenkami a principy. Program plně ovlivňuje jejich pojetí výuky, způsob jednání s žáky i partnerství s rodiči.

Učitelka A se snaží pracovat konstruktivně. Souzní s filosofií programu RWCT. Profesionální a osobnostní rozvoj jdou spolu ruku v ruce, jsou pro ni potřebou i zábavou. Vytváří žákům příjemné podnětné učební prostředí. Chybí jí však potřebná podpora, druhé oči a někdo, s kým by se o RWCT mohla bavit, reflektovat výuku a dotáhnout, o čem usiluje. I přesto udělala velký kus práce. Myslím si, že se svou vytrvalostí a cílevědomostí se stane vynikajícím učitelem RWCT.

Učitelka B si výuku bez RWCT neumí ani představit. RWCT má zvnitřněné, pracovní prostředí ji plně podporuje. Její profesionální kompetence jsou ze zkoumaných subjektů nejvíce rozvinuté.

Paní učitelka C má odlišný postoj. Z programu si vybírá jen některé aspekty a snaží se je spíše sporadicky začleňovat do výuky. Její pojetí výuky je klasické s občasnými inovativními oživeními, které ale bohužel v tomto využití nenaplnuje svůj potenciál. Hlubší poznání RWCT prozatím neproběhlo, další studium paní učitelka C ani nepředpokládá, i když do budoucna plánuje využít inovativní způsoby hodnocení (konkrétně portfolio), nové techniky čtení a konstruktivní matematické přístupy.

Rozdíl mezi učitelkou A a B je **v míře osvojení principů a metod RWCT**. Paní učitelka A si stanovuje dílčí cíle v profesionálním rozvoji nejen ve studiu v programu RWCT. Sama nedostatky pociťuje a zároveň jsou v její výuce stále vidět. Při plánování a výuce chybí v zadávání úkolů (nepřesné či zdlouhavé vyjadřování), občasná zmatečná

organizace a zbytečné časové přetahování, ač s dobrými úmysly, působí jako určitá „nedotaženost“, která způsobuje, že odezní aktuální důležité myšlenky. Přípravy si dělá formou bodů, myslím si, že by si měla formulovat otázky do příprav a důsledně dbát na dodržování času. Paní učitelka A je skutečně dobrým posluchačem, velmi zajímá o názory a myšlenky žáků, proto jim také dává mnoho času k vyjadřování. Ve všech hodinách aktivitu přesměrovává na žáky. Do výuky přináší zajímavé podněty. Podrobně v podkapitole 3.1 *Vyozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi*.

Paní učitelka B má RWCT opravdu zvnitřněné a své myšlenky srovnané. Výuka je pestrá a vždy probíhá aktivní učení podle RWCT. největší práci paní učitelka vykonává při přípravě. Její projev před žáky je jasný, stručný a přitom dostatečný. Z výzkumných subjektů se vypracovala se na nejvyšší úroveň, o čemž vypovídají projevy kvality osvojení principů a metod RWCT (viz *Vyozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi* v kapitole 3.2 výzkumné části diplomové práce).

Paní učitelka C se podle určených projevů míry osvojení principů a metod RWCT a Sady kritérií pro práci učitele RWCT nachází nejčastěji na nejnižších hodnotách. Její výuka je transmisivní s několika málo prvky RWCT. Přesné projevy jsou zaznamenány v kapitole 3.3 *Vyozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT v praxi*. Využívané prvky RWCT nemají v její výuce takovou efektivitu, jakou mají ve výuce založené na RWCT.

Osvojení RWCT se projevuje jak v dílčích úrovních učitelovy práce a pojetí výuky jako jsou učební prostředí, plánování a realizace výuky, hodnocení, pedagogické reflexi tak i v celkovém přístupu. Dalo by se říci „v osobnosti pedagoga“, která vykazuje nejen profesní znalosti, dovednosti, ale i v osobních kvalitách člověka. Učitel, který zná RWCT, rozumí mu, se ho snaží efektivně uplatnit. Svou práci reflektuje. Vyžaduje a využívá zpětnou vazbu. Upravuje prostředí, výukové plány, strategie, aby se zdokonalil. Nezdary považuje za příležitost k učení, je zvědavý. Neustále čerpá nové podněty. A proto se také dále vzdělává, je to jeho přirozenost.

Závěr diplomové práce

V teoretické části jsem stavěla základy pro praktickou část. Informace buď přímo využívám při výzkumu, nebo dokresluji kontext. Definovala jsem za podpory literární zdrojů, kdo je to začínající učitel a jaké činnosti a povinnosti ho s nástupem na post učitele primární školy budou čekat. Jsou jimi přímá vyučovací činnost, plánování, třídní management a výchovná činnost, administrativní, operativní, oznamovací činnost, sebevzdělávání a zvláštní činnosti plynoucí z předpisů a pokynů ředitele školy. Učitel prvního stupně se s největší pravděpodobností hned první rok ocitne v pozici třídního učitele, s čímž souvisí další povinnosti a také role, v kterých bude vystupovat. Literární prameny, z nichž jsem čerpala informace pro první kapitulu, říkají, že je začátečníkovi poskytována podpora, například: uvádějící zkušenější pedagog či mentor pomáhající svěřenci se začleněním do pracovního prostředí, dotvářet odborné a metodické vědomosti i dovednosti za účelem zvýšení kvality práce. Učiteli by mohly pomoci jasně stanovené normy pro kvality učitele. U nás však tyto normy (tj. profesní standard), jimiž by bylo možné se řídit, stanovovat si dílčí profesní cíle a ověřovat je, zatím chybí. Z výzkumů je známo několik vymezení odpovědností učitele, profesních rolí, vymezení charakteristických znaků a kompetenční vymezení, kterými se při profesionalizace můžeme řídit. (viz první kapitola)

V druhé kapitole teoretické části jsem se snažila v krátkosti definovat aktivní pojetí vzdělávání, abych se později mohla zaměřit na vzdělávací program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Tento program považuji za smysluplný způsob vzdělávání pro současnost i budoucnost a sama bych podle něj chtěla učit. Jednu velkou kapitolu jsem tedy věnovala hlubšímu seznámení se s východisky, cíli, myšlenkami a principy, některými organizačními formami a učebními metodami a především s rolí učitele v tomto programu. V neposlední řadě jsem uvedla širokou paletu podpory, vč. profesního standardu, která se v RWCT pedagogům nabízí.

Cílem praktické části diplomové práce bylo především odpovědět na výzkumnou otázku: Jak se projevuje osvojení programu RWCT v pojetí, práci a kvalitě práce začínajícího učitele? Pod otázkou se odkryla témata, podle nichž jsem

strukturovala případovou studii. Jsou jimi: pracovní prostředí, problémy začínajících učitelů, podpora začínajících učitelů v praxi, místo RWCT v pojetí výuky začínajícího učitele a přínos znalostí vzdělávacího programu RWCT pro profesionalizaci začínajícího učitele. S těmito pěti oblastmi jsem pracovala u každého ze tří výzkumných subjektů případové studie. Využila jsem metody: pozorování, strukturovaný rozhovor a analýzu získaných dat. Na základě reflektovaného pozorování výuky výzkumných subjektů a Sady kritérií pro práci učitele RWCT jsem určovala projevy kvality osvojení principů a míru didaktického zvládnutí metod RWCT. V závěru výzkumné části jsem shrnula poznatky k jednotlivým případovým studiím a pak provedla shrnutí jednotlivých oblastí všech případových studií.

Případových studií se účastnily tři začínající učitelky do tří let po absolvování studijního oboru Učitelství pro 1:stupeň ZŠ na Univerzitě Karlově v Praze. Každá učí na jiné základní škole.

Výzkum ukázal společná úskalí spjatá s administrativní a výchovnou činností, očekáváním, komunikací, porozuměním žákům, hodnocením a převzetím třídy po dlouhodobém působení učitele s jinou výukovou koncepcí. Jednotlivé subjekty výzkumu uvedly potíže s organizací času a nastavením hranic mezi prací a osobním životem, se začleněním do pedagogického kolektivu kvůli odlišnému pojetí výuky, nemožností sdílení zkušeností s kolegou se stejným pojetím výuky. Také upozornily na problematiku vysokého počtu žáků a žáků se specifickými poruchami, získání asistenta, potřebu dobré znalosti programu RWCT, plánování, dodržování důslednosti, zachování klidu ve vypjatých situacích.

Teorie tvrdí, že začínajícímu učiteli je přiřazen uvádějící pedagog nebo mentor, aby mu pomáhal. Případové studie mě upozornily na to, že to není pravidlem. Uvádějícího učitele mají dva ze tří pedagogů (B a C). Učitelka A nemá bohužel takové podpůrné prostředí, protože je na pracovišti jediná, která tímto způsobem učí. Jeden začínající pedagog má ideální podmínky k rychlé adaptaci na pracovišti a kvalitativnímu vzestupu v profesním rozvoji. Její podporu vytváří souhrn několika faktorů: podnětné a bezpečné pracovní zázemí, uvádějící učitel (mentor), jenž učitelce B komplexně

pomáhá v rozvoji (tzn. institucionální, profesní i osobnostní zaměření intervence), a metodické sdružení pedagogů stejného ročníku.

Všechny subjekty výzkumu se se vzdělávacím programem RWCT setkaly při studiu na fakultě. Každá ho určitou mírou zapojuje do své výuky. Případové studie odhalily, že učitelky A a B zcela souzní s programem, a proto se v něm začaly samy dále vzdělávat. Avšak každá z nich ve svém profesním rozvoji urazila jinou cestu.

Vyozorované projevy kvality osvojení principů a metod RWCT z výuky nasvědčují tomu, že paní učitelka B je v jejich osvojení nejdále. Podíl na tom má nadšení principy a metodami RWCT, studium programu již při studiu na fakultě, a podpora na pracovišti, kterou má ze zkoumaných subjektů nejlepší.

Na střední úrovni se pohybuje paní učitelka A. RWCT začala studovat již na vysoké škole, ale na pracovišti neměla takové štěstí, jako paní učitelka B. Nebyl jí přiřazen uvádějící učitel, jehož podpora se vztahovala jen na institucionální iniciaci. Byla jí přidělena 4. třída po učiteli s tvrdě transmisivní výukou, s níž nedokázala pracovat podle svého pojetí. Na novém pracovišti si formuje první třídu, ale bez uvádějícího pedagoga a kolegy, s nímž by mohla reflektovat výuku a radit se, protože podle RWCT nikdo učí.

Paní učitelka C má odlišný postoj. S programem se seznámila taktéž na pedagogické fakultě v rámci dvou předmětů, ale u toho také zůstalo. V programu se dále nevzdělávala. Z programu si vybírá jen některé aspekty, s nimiž byla obeznámena, a snaží se je spíše sporadicky začleňovat do výuky. Pojetí její výuky je klasické s občasnými inovativními oživeními, které ale bohužel v tomto využití nenaplňuje svůj potenciál. Hlubší poznání RWCT prozatím neproběhlo.

Paní učitelky A a B mi řekly (interpretuji), že znalost programu, aplikace poznatků v praxi a opětovné přemýšlení nad realizací výuky způsobily jejich kvalitativní posun. Díky programu se rozvinulo vlastní kritické myšlení, myšlení v souvislostech, dovednost pedagogické reflexe a tvořivost. Práce podle RWCT v učitelkách A a B podněcuje aktivitu, včetně chuti a potřeby dalšího sebevzdělávání. Z toho usuzuji,

že znalost programu přetváří samotnou osobnost pedagoga. Osvojení programu se projevuje ve všem, co učitel dělá, projevuje se jako postoj k práci.

Výzkum ukázal, že osvojení RWCT se kvalitativně odráží v učební prostředí, plánování a vedení výuky, hodnocení žáků a vlastní pedagogické reflexi.

Učitel, který zná RWCT a rozumí mu, se ho snaží efektivně uplatnit. Vytváří bezpečné podnětné učební prostředí, často klade otevřené otázky, předkládá problémové úkoly, dává žákům příležitosti vyjadřovat se, diskutovat, zkoušet nové věci a ověřovat vlastní i předkládané myšlenky. Výuka je založená na E-U-R, tematicky pestrá, důkladně promyšlená formou i obsahem, zahrnuje různé typy metod a strategií pro všechny typy žáků, podněcuje žáky k aktivitě a učí kritickému myšlení. Učitel vyžaduje a využívá zpětnou vazbu. Svou práci reflektuje. Nezdary považuje za příležitost k učení, upravuje prostředí, výukové plány a strategie, aby se zdokonalil. Neustále čerpá nové podněty. Zapojuje se do činností jako žáci, protože je vzorem, přemýšlivého a aktivního člověka, který se bere jako součást většího celku, společnosti, světa.

Použitá literatura a další informační zdroje

a) odborná literatura a časopisy

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*. Česká školní inspekce, Praha, 2010.

Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s.: *Varianty: Reforma školství v české republice*. Praha, 2006

FIALOVÁ: *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. s. 216. ISBN 80-85931-87-7.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Portál, 2011, 172 s. ISBN 978-80-262-0043-7.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. Brno, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P.: *Výzkumné metody pedagogice*. Paido. Brno, 1996. ISBN 80-85931-15X.

KOMENSKÝ, J., A.: *Didaktika analytická*. Tvořivá škola. Praha, 2004. ISBN 80-903397-1-9

KOŠŤÁLOVÁ, H.: *Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu RVP pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení?* Kritické listy č. 4, 2001, s. 18.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H.: *Co je to E-U-R.*; Kritické listy č. 22, 2006, s. 54-58.

KOLEKTIV AUTORŮ: *Mezinárodní standard práce učitele RWCT, Mezinárodní standard práce lektora RWCT*. Vyd. o. s. Kritické myšlení, Praha 2007.

KUMPERA J.: *Jan Amos Komenský. Jak (se) učit: vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Mladá fronta. Praha, 2004, 124 s. ISBN 80-204-1123-2.

PÍŠOVÁ, DUSCHINSKÁ a kol.: *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK v Praze, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN 80-725-4474-8.

PODLAHOVÁ, L.: *Ze studenta učitelem*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 145 s. ISBN 80-244-0444-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-579-2

SPIPKOVÁ, V. a kolektiv: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, - s. 312. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr: učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

STANG, Jiřina. *Rozhovor teoretika s praktikem*. Kritické listy. 2008, č. 32, s. 6 - 12.

STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Co je Kritické myšlení. Příručka I*. 1997; Vyd. o. s. Kritické myšlení: Praha, 2007

STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Kooperativní učení. Příručka V*. 1998; Vyd. o. s. Kritické myšlení: Praha, 2007

STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Plánování výuky a učení a hodnocení. Příručka VI*. 1998; Vyd. o. s. Kritické myšlení: Praha, 2007

STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Dílna čtení. Příručka VII*. 1999; Vyd. o. s. Kritické myšlení: Praha, 2007

STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.: *Dílna psaní. Příručka VIII*. 1999; Vyd. o. s. Kritické myšlení: Praha, 2007

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Masarykova univerzita, Brno 1995, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.

TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ. *Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy*. Kritické listy, 2005, č. 18, s. 4 - 6. ISSN 1214-5823.

TOMKOVÁ, A.: Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. Kritické listy, 2005, č. 20, s. 5-8. ISSN 1214-5823.

TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M.: *Ontogenetická psychologie*. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem, 2006, 108 s. ISBN 80-7044-792-3

VAŠUTOVÁ, J.: Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky. ORBIS SCHOLAE, 2007, roč. 1, č. 3, s. 43-66.

VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své praxi*. 2. přepracované vydání Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

b) elektronické zdroje informací

www.csicr.cz

www.kritickemysleni.cz

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentoring>

www.varianty.cz

Přílohy k diplomové práci

Seznam příloh:

PŘÍLOHA 1: Grafická znázornění k Cibulovému modelu podle Korthagena a modelu Shulmanových

PŘÍLOHA 2: Cíle programu RWCT

PŘÍLOHA 3: Mezinárodní standardy učitele RWCT

PŘÍLOHA 4: Týdenní plán s dopisem; případová studie A

PŘÍLOHA 5:

a) Sebehodnotící list; případová studie A

b) Ukázka kritérií úspěšnosti žáka; případová studie A

PŘÍLOHA 6: Svačtinové vzkazy od rodičů; případová studie A

PŘÍLOHA 7:

a) Ukázka lístečků s texty k výukovému bloku Medvěd; případová studie A

b) Pracovní list – medvěd; případová studie A

c) Závěrečný flip o medvědech; případová studie A

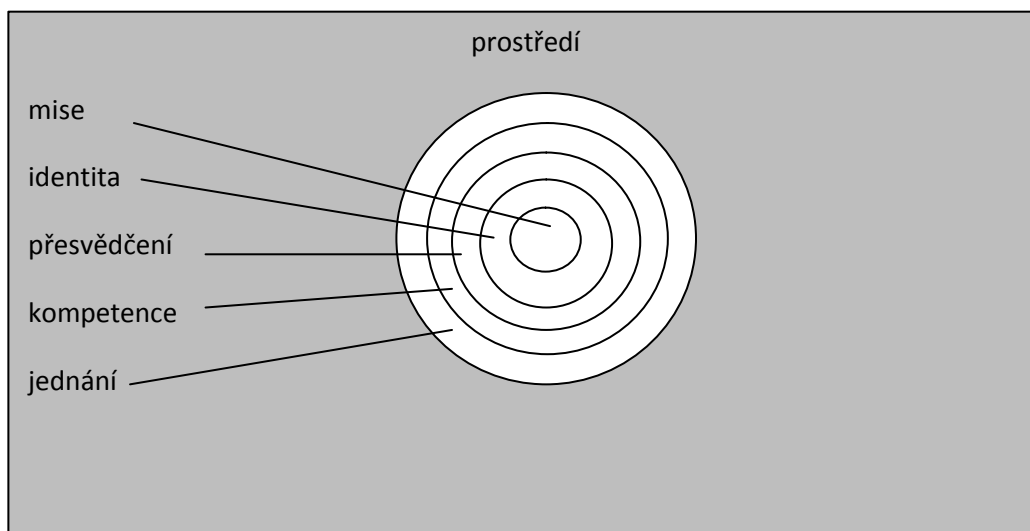
PŘÍLOHA 8: Dílna čtení, případová studie B

PŘÍLOHA 9: Ukázka rozhovoru; případová studie B

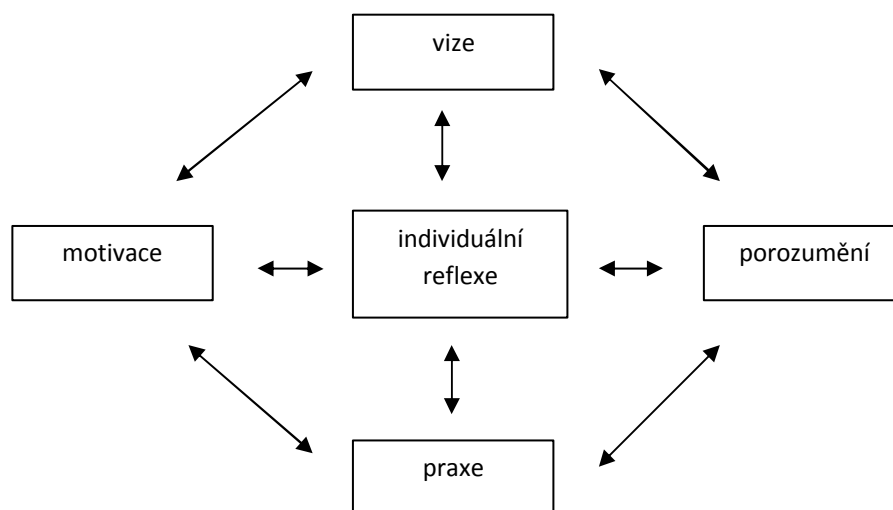
PŘÍLOHA 10: Čtenářský strom; případová studie C

PŘÍLOHA 1: Grafická znázornění k Cibulovému modelu podle Korthagena a modelu Shulmanových

Obr. 1 Grafické znázornění Cibulového modelu učitele podle Korthagena (podle Píšová, Duschinská a kol., s. 18)

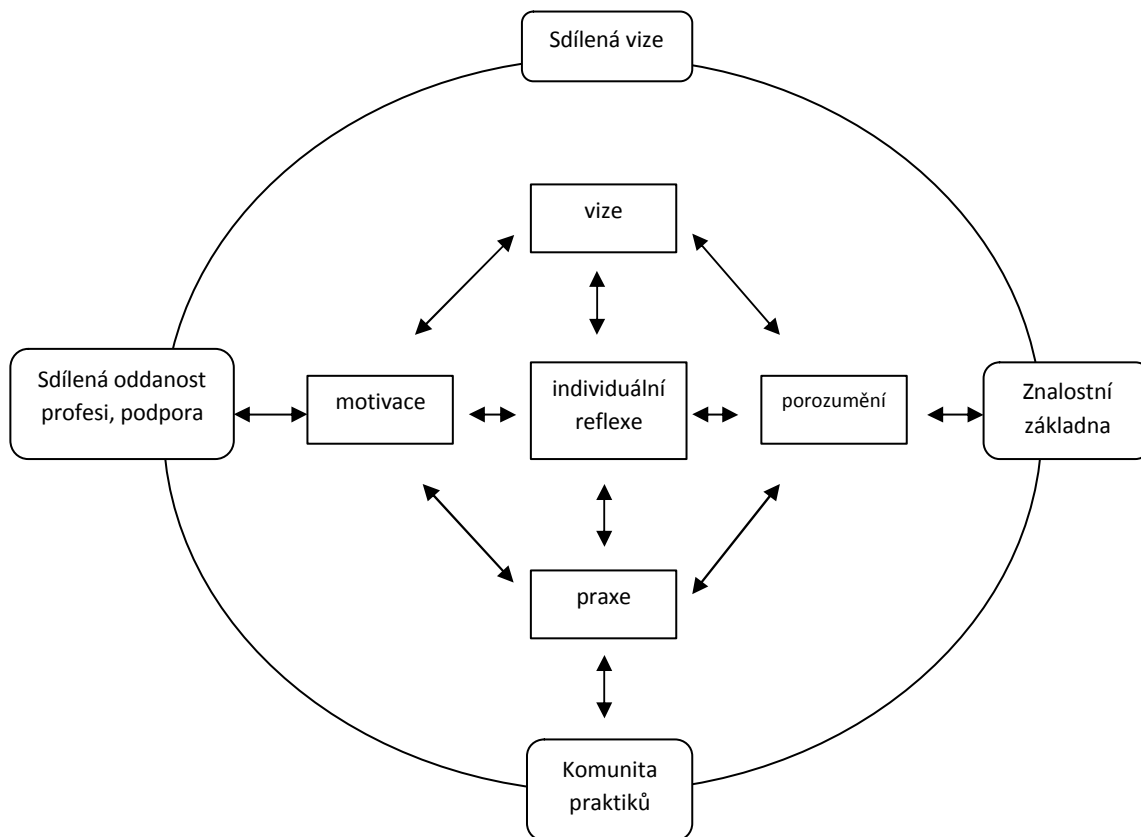


Obr. 2 Grafické znázornění individuální úrovně analýzy učitele (podle Píšová, Duschinská a kol., s. 21; Shulman, Shulman 2004, s. 259)



Obr. 3 Grafické znázornění komunitní úrovně analýzy učitele (podle Píšová, Duschinská a kol., s. 22; Shulman, Shulman, 2004, s. 259)

Do modelu analýzy učitele k individuální a komunitní přibývá jako nejbližší dimenze vzdělávací politiky, která se skládá (v grafu ve směru hodinových ručiček) z kurikulárního, technického, finančního a morálního kapitálu. Grafické znázornění viz Píšová, Duschinská a kol., s. 23; Shulman, Shulman 2004, s. 263.



PŘÍLOHA 2: Cíle programu RWCT

Redukce článku H. Košťálové (Košťálová, 2001)

Cíl 1: **a)** metody a techniky programu KM, vedou k osvojení strategie učení a dovednosti nalézat osobní přínos z toho, že se stále něčemu učí; **b)** významný faktor ovlivňující schopnost učit se je schopnost určit cíl a vyhodnotit cesty, které žák k jejich dosažení zvolil a po vyhodnocení modifikovat zvolené cesty; **c)** v programu KM se žáci učí využívat psaní jako důležitého nástroje učení; **d)** učitelé KM věří, že všichni žáci se mohou naučit učit se; **e)** významně podporuje schopnost celoživotního učení zažití třífázového modelu učení E – U – R (evokace - uvědomění si významu- reflexe), jenž vnáší do řízeného učení procesy učení přirozeného, tzn. efektivního

Cíl 2: **a)** samotné metody podporují rozmanitost nápadů a názorů na předložené problémy, vyžadují pátrání po alternativních cestách, povzbuzují pozitivní myšlení. Vytvářením bezpečného prostředí se podporuje kreativita žáků, obavy typické pro práci ve třídách s „jediným správným řešením“ mizí; **b)** ve všech aktivitách založených na psaní se rozvíjí tvořivost žáků, neboť psaní se v programu KM chápe jako produkce myšlenek vlastních; nikoli jako technika záznamu a reprodukce cizích myšlenek; **c)** při práci s textem se žáci učí rozlišovat podstatné a nedůležité, hledají souvislosti, nejasnosti, řeší rozpory s využitím dodatečných informací; **d)** žáci jsou vedeni k argumentaci svých tvrzení (ze zkušenosti, ze zdroje informací), čímž dochází k rozvoji a interiorizaci jejich schopnosti logické úvahy při řešení nastolené otázky či problému

Cíl 3: **a)** při práci v páru nebo skupinách žáci se učí účelně komunikovat, aby mohli vyřešit svůj úkol; **b)** žáci prezentují spolužákům své práce a její výsledky, formulují otázky k prezentacím kolegů, odpovídají na položené otázky spolužáků; **c)** učí komunikovat verbálně i písemně, nejen z formální strany komunikace, ale zejména se učí vyjadřovat vlastní přístupy - nápady, myšlenky; **d)** žáci jsou často vyzýváni k vyjadřování se ke své práci i práci jiných spolužáků – učí se formulovat hodnotící soudy tak, aby jimi zprostředkovali cestu k lepším výsledkům; **e)** žáci se učí, že význam dobré komunikace neznamena shodu názorů, že sebelepší komunikace může přinášet

nedorozumění, jelikož každý člověk rozumí stejné informaci trochu jinak. Žáci se sžívají s tím, že nedorozumění je součástí lidské komunikace a učí se s tímto faktem ve své komunikaci nakládat co nejefektivněji.

Cíl 4: **a)** strategie KM jsou v nějaké fázi kooperativní, protože ve skupinové kooperativní činnosti je možná reflexe, která je jedinou cestou k nabytí klíčové kompetence; **b)** metody vedou k přijetí odpovědnosti za společnou práci, k respektování práce druhých, ke schopnosti řídit a regulovat společnou práci; **c)** žáci se často vyjadřují ke kvalitě práce vlastní i práce druhých, tím způsobem, aby dali najevo respekt a ocenění toho, čeho druzí dosáhli

Cíl 5: **a)** žáci zveřejňují své názory, učí se, že každý názor může obohatit celou skupinu o nový pohled. Neobávají se reakce okolí, protože celá třída je vedena k tomu, aby o předloženém názoru přemýšlela, nikoli ho odsoudila. Tím se krok pomalu učí vážit si vlastních nápadů a názorů, zažívají totiž, že jsou brány vážně učitelem i spolužáky. Učí se tomu, že svobodný člověk mj. vyjadřuje svobodně své názory, ale zároveň, že neopřemýšlený názor o argumenty, ztrácí na hodnotě; **b)** Žák se učí tomu, že svobodná bytost má právo o sobě rozhodovat, ale nese za to odpovědnost. Učí se samostatně plánovat vlastní cíle a vyhodnocovat to, jak jich dosahují. Učitel nese roli poradce, ne kontrolora; **c)** žáci se učí, že mohou o produktech své práce rozhodovat, zda je zveřejní a kdy

Cíl 6: **a)** Žáci se učí vžívat do pocitů a myšlenek druhých lidí, kteří se ocitli v obdobné, či zcela jiné situaci než oni sami. Žáci se učí vybavovat si a znovuprožívat některé situace a uvědomují si, jak asi je lidem, kteří musejí dané situaci čelit; **b)** žáci se učí klást si otázku Proč?, která jim umožní pronikat k podstatě jevů a situací

Cíl 7: **a)** součástí zdraví člověka je duševní zdraví – ve škole jde především o smysluplnost učení z hlediska žáka. Třífázový model učení, kterého KM využívá (E – U – R), jak bylo zmíněno výše, je vystavěn tak, aby umožňoval přirozené, smysluplné učení; **b)** ve třídách KM je odstraněn stres a soutěživé klima, ale ne na úkor vysokých očekávání na práci žáků. Množství informací si žáci osvojují nejen paměťovým drilem,

ale zvnitřňují je díky přímé práci s nimi ve škole, což vede k pozitivnímu vztahu ke škole, k posílení duševního zdraví žáků

Cíl 8: metody KM trénují u žáků schopnost přemýšlivého naslouchání druhým, učí je tolerovat a zvažovat názory a nápady druhých stejně jako jejich rozličné rodinné a kulturní zvyky. Žáci se učí zvládat metody efektivní diskuse, v níž vyhodnocují a zvažují nejrůznější jevy, učí se proniknout co nejhlouběji k jejich podstatě a tedy jim porozumět.

Cíl 9: Mnoho času je věnováno (sebe)reflexi žákova učení. Žák se učí s pomocí učitele identifikovat své silné stránky, učí se rozumět sám sobě a být spokojen s tím, jaký je. Učí se, že každý člověk má jiné předpoklady a jiné přednosti, a také že má nedostatky, které může svými přednostmi vyvážit, a nemusí se jimi trápit. Učí se vycházet z dobrého poznání sebe sama při rozhodování o důležitých životních krocích.

PŘÍLOHA 3: Mezinárodní standardy učitele RWCT

Kritické listy 1-2: Mezinárodní standardy pro práci vynikajícího učitele RWCT. Vyd. o. s. Kritické myšlení. Praha, 2000, s. 10.

Klima třídy

Standard A: Učitelé RWCT vytvářejí vzdělávací prostředí, v jehož centru je žák a ve kterém jsou žáci uznáváni jako individuality. Učitelé RWCT:

Povzbuzují žáky, aby vyjadřovali a dokazovali své myšlenky a názory.

Vytvářejí příležitosti, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet nové nápady, myšlenky a dovednosti.

Podněcují interakci mezi žáky i učiteli v atmosféře důvěry, tolerance a vzájemného respektování.

Vyměňují si se žáky názory a ukazují, jak podkládat své myšlenky promyšlenými důvody, důkazy či příklady.

Povzbuzují k rozmanitým výkladům mluvených i psaných textů a rozhovorů.

Vytvářejí učební prostředí, ve kterém se může zapojit každý.

Standard B: Učební prostředí ve třídě učitele RWCT je výrazem principů, učebních aktivit a metod a skupinového uspořádání vhodného pro danou lekci. Učitelé RWCT:

Přizpůsobují nábytek ve třídě tak, aby vyhovoval potřebám práce v hodině a umožňoval žákům kontakty a seskupování pro účinnou spolupráci.

Zajišťují, aby učební prostředí a nástěnky i police vypovídaly o tom, na čem a jak žáci pracují.

Svěřují žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení.

Plánování výuky a výuka

Standard C: Učitelé RWCT rozvrhují svou výuku tak, aby podněcovala aktivní učení a kritické myšlení. Učitelé RWCT:

Stavějí hodiny na modelu E - U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe).

Vyučují požadovanému učivu za použití aktivních výukových postupů, které povzbuzují spoluúčast žáků a kritické myšlení.

Využívají v hodinách kooperativních strategií a metod učení.

Sledují odezvu u žáků a podle ní přizpůsobují výuku.

Využívají řady výukových postupů RWCT, aby získali zájem žáků, podněcovali zaujímání alternativních pohledů a dosahovali výukových cílů.

Činí čtení a psaní žáků prostředkem k promyšlení a vyjasňování myšlenek a k jejich pochopení.

Zpřístupňují žákům další příručky nebo dodatečné výukové materiály, aby obohatili obsah výuky, a tak povzbuzují žáky k interpretacím.

Využívají řady zdrojů k plánování učebních aktivit, kterými se výuka rozšiřuje za hranice třídy a podněcuje zvědavost a trvalé zkoumání.

Standard D: Učitelé RWCT používají promyšlených otázek, aby podněcovali myšlení vyššího řádu a vedli žáky k vyjádření názoru. Učitelé RWCT:

Používají otevřených otázek vyššího řádu, aby povzbudili žáky k vyjadřování rozmanitých myšlenek, mínění a reakcí.

Poskytují dostatečnou prodlevu pro odpovídání a dávají možnost dokončovat odpověď bez učitelova zásahu.

Vytvářejí klima, ve kterém žáci formulují a kladou otevřené otázky vyššího řádu.

Spolu se žáky se zúčastňují aktivního naslouchání.

Hodnocení

Standard E: Učitelé RWCT připravují a vedou takové způsoby hodnocení, které napomáhají jejich výuce a rozvíjejí učení u jejich žáků. Učitelé RWCT:

Učitelé používají hodnotící postupy, které jsou autentické (přímo spojené s konkrétní prací žáka), konstruktivní, spravedlivé a jasné.

Hodnotí jak procesy učení, tak jeho výsledky.

Používají mnoho různých metod, aby hodnotili pochopení, přístup a postoje, dovednosti i znalosti.

Povzbuzují žáky, aby prováděli sebehodnocení a vzájemné hodnocení.

Svou výuku upravují podle výsledků průběžného pozorování a hodnocení.

Stále pečují o to, aby žáci znali předem kritéria hodnocení a aby se účastnili na jejich vytváření.

Osobnostní a profesní kvality

Standard F: Učitelé RWCT jsou profesionálové využívající sebereflexi a pečující o svůj rozvoj. Učitelé RWCT:

Učitelé sami umějí kriticky myslet a jsou vzorem zvědavosti pro své žáky i kolegy.

Používají zpětnou vazbu od žáků k tomu, aby upravili své výukové postupy a zlepšili vzdělávací klima třídy.

Efektivitu svého vyučování sledují pomocí sebehodnocení v psaných reflexích o svých postupech, znalostech i postojích.

Využívají vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvou své kolegy do hodin, aby se pozorovali a konzultovali o výuce.

Mají svůj plán osobního rozvoje profesního potenciálu a zdokonalování vyučovacích postupů.

Slouží svým kolegům jako rádci, podílejí se s nimi o svá pozorování a porozumění i o vzdělávací prameny.

PŘÍLOHA 4: Týdenní plán s dopisem; případová studie A

TÝDENNÍ PLÁN 24. ŠKOLNÍ TÝDEN (10. 2. – 14. 2. 2014)

Vážení rodiče,

čtenářské dílny se velmi vydařily. Děti byly nadšeny příběhem slůněte i zjišťováním informací o medvědech. Myslím, že radost z poznávání byla na obou stranách.

Zítřejší jdeme do knihovny. Pomozte připravit dětem knihy, které si minule půjčily, ať si mohou půjčit nové. Budu se snažit, aby se nám podařilo vyřídít průkazky i ostatním dětem.

Děkuji za první balíčky- **sběru papíru.** Balíčky je potřeba označit **jménem dítěte, třídou a váhou balíčku.** Děkuji za pochopení.

V pátek dětem začínají jarní prázdniny, tentokrát budou mít tři úkoly. Čas rychle běží, tak raději nasadíme všechny síly teď, ať na velké prázdniny můžeme odejít všichni s čistým svědomím.

Koncem měsíce půjdeme na program „Ztracený masopust“.

Přeji Vám poklidný pracovní týden. S pozdravem...

MILÉ DĚTI,

TENTO TÝDEN SE MŮŽETE TĚŠIT NA TUČŇÁKA PIPA, NÁVŠTĚVU KNIHOVNY, KŘESLO PRO HOSTA NEBO PŘÍBĚHY NAŠEHO BARYKA.

PŘEJI VÁM KRÁSNÝ TÝDEN.

VAŠE PANÍ UČITELKA ...

PŘEDMĚT	CO MĚ ČEKÁ?	UČEBNICE - STRANY
ČJ	Všechna malá tiskací písmena tvarově podobná velkým Malá tiskací písmena: b – d, m – n, g – f ČTEME S POROZUMĚNÍM – ŘÍZENÉ ČTENÍ	UČEBNICE ČJ_2. DÍL: STRANY 4 -7
PS	GRAFOMOTORICKÉ CVIKY PSACÍ PÍSMENA: t, p	ŽLUTÁ PÍSANKA: STRANY 13 -17

M	POČÍTÁME DO 14 AUTOBUS, HADI	UČEBNICE M_2. DÍL: STRANY 12 -15
PRV	ZIMA	UČEBNICE BÍLÁ_2. DÍL: STRANY 39 - 41

	DOMÁCÍ ÚKOLY – STAČÍ, KDYŽ JE VŠECHNY PŘINESEŠ V PÁTEK. PLÁNUJ SI SVŮJ VOLNÝ ČAS.	
1. DŮ	UDĚLEJ ÚKOL V MODRÉ PÍSANCE NA STRANĚ 20.	
2. DŮ	PROCVIČUJ PSACÍ PÍSMO VE ŽLUTÉ PÍSANCE DO STRANY 13.	
3. DŮ	UDĚLEJ ÚKOL V MODRÉ PÍSANCE NA STRANĚ 21.	
4. DŮ	UDĚLEJ ÚKOLY NA STRANĚ 54 V BÍLÉ UČEBNICI.	
PÁ	VYPLŇ TABULKU SEBEHODNOCENÍ ZA TENTO TÝDEN.	

PLÁNOVANÉ AKCE:

11. 2. 2014 – NÁVŠTĚVA KNIHOVNY

13. 2. 2014 – KŘESLO PRO HOSTA PŘIJAL PAN ŠPIRIT

15. 2 – 23. 2. 2014 – JARNÍ PRÁZDNINY

26. 2. 2014 – KŘESLO PRO HOSTA

27. 2. 2014 – NÁRODNÍ MUZEUM PROGRAM „ZTRACENÝ MASOPUST“

PŘÍLOHA 5:

a) Sebehodnotící list; případová studie A

PŘEDMĚT	CO BYCH MĚL/A ZVLÁDNOUT	POVEDLO SE?
ČJ	ROZEZNÁM MALÁ TISKACÍ PÍSMENA <i>b - d</i> .	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	ROZEZNÁM MALÁ TISKACÍ PÍSMENA <i>m- n</i> .	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	POZNÁM MALÁ TISKACÍ PÍSMENA <i>g, h</i> .	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
PS	PÍŠU SPRÁVNÝ TVAR PÍSMENA <i>p</i> .	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	PÍŠU SPRÁVNÝ TVAR PÍSMENA <i>t</i> .	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
M	POČÍTÁM DO 14.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	VYŘEŠÍM HADY.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
PRV	VYJMENUJU ZIMNÍ MĚSÍCE.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	VYJMENUJU ZIMNÍ AKTIVITY.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	POPÍŠU, ZMĚNY V PŘÍRODĚ V ZIMNÍM OBDOBÍ.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
	NASLOUCHÁM SVÝM SPOLUŽÁKŮM.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

NAKRESLÍM NEBO NAPIŠU, CO SE MI TENTO TÝDEN PAVEDLO:

VYJÁDŘENÍ RODIČŮ:

VYJÁDŘENÍ RODIČŮ:	
JSEM VELKÝ ČTENÁŘ	NÁZEV KNIHY:
PONDĚLÍ	ÚTERÝ
STŘEDA	ČTVRTEK
PÁTEK	SOBOTA A NEDĚLE

MŮJ PODPIS

PODPIS RODIČŮ

PODPIS UČITELE

.....

.....

.....

b) Ukázka kritérií úspěšnosti žáka; případová studie A

ÚSPĚŠNÝ ŽÁK ...

- ...SNAŽÍM SE
- ...POMÁHÁM SVÝM KAMARÁDŮM
- ...V HODINÁCH SE HLÁSÍM O SLOVO
- ...RESPEKTUJI, KDYŽ MLUVÍ PANÍ UČITELKA
- ...DODRŽUJI PRAVIDLA NAŠÍ TŘÍDY

- ...PŘED JÍDLEM SI MYJI RUCE
- ...O PŘESTÁVCE SVAČÍM, PIJI A CHODÍM NA ZÁCHOD
- ...UDRŽUJI KOLEM SEBE POŘÁDEK
- ...VRACÍM KNIHY, HRY, VĚCI NA SVÉ MÍSTO

- ...PLNÍM SI SVÉ DOMÁCÍ ÚKOLY
- ...PŘIPRAVUJI SE DO ŠKOLY

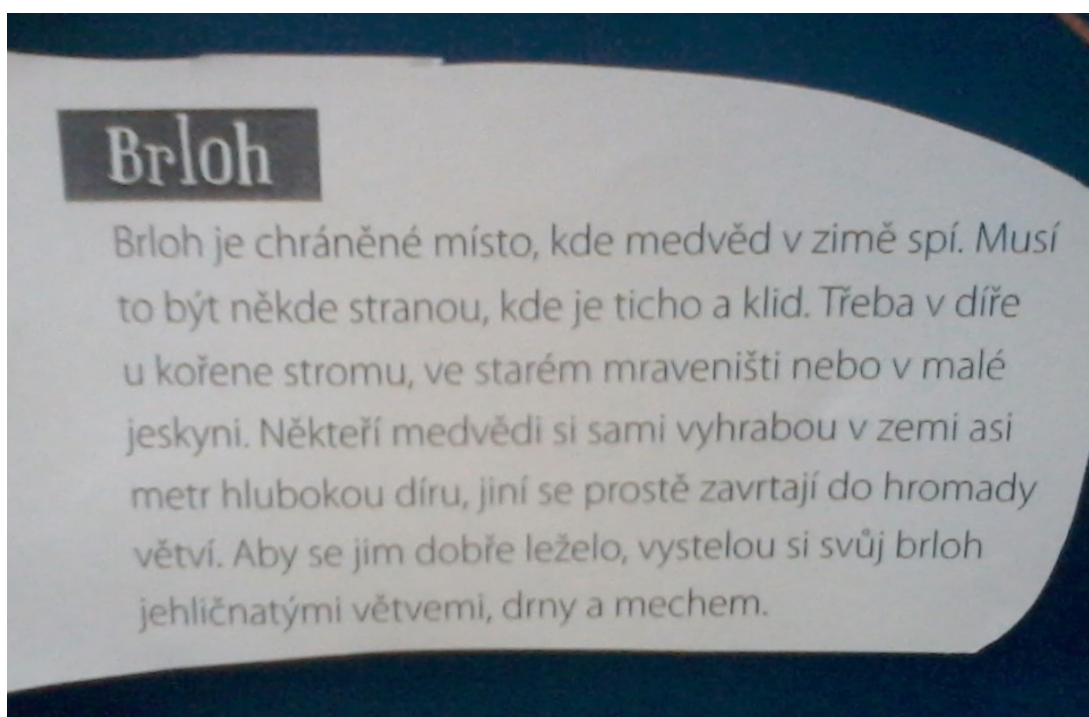
- ...SPRÁVNĚ DRŽÍM TUŽKU
- ...SPRÁVNĚ SEDÍM NA ŽIDLI
- ...POČÍTÁM DO 10
- ...POZNÁM VŠECHNA PÍSMENA ABECEDY A UMÍM JE I NAPSAT

PŘÍLOHA 6: Svačínové vzkazy od rodičů; případová studie A



PŘÍLOHA 7:

a) Ukázka lístečků s texty k výukovému bloku Medvěd; případová studie A



b) Pracovní list – medvěd; případová studie A

MEDVĚD

JMÉNO: FRANK DATUM: 7.2.2014

1. Přiřaď správný obrázek k jménu.

BARIBAL



MEDVĚD LEDNÍ



MEDVĚD BRÝLATÝ



MEDVĚD HNĚDÝ
GRIZZLY



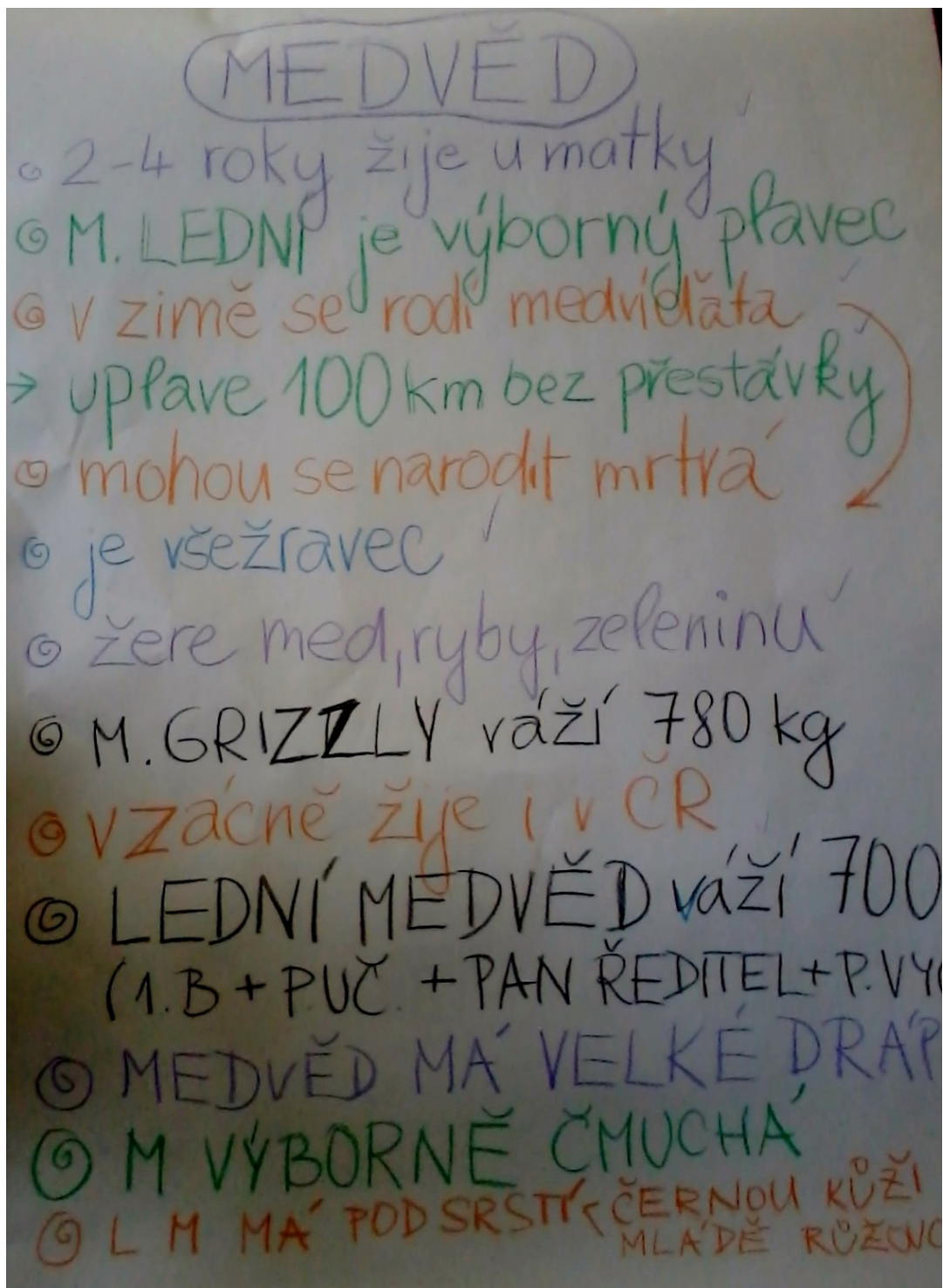
CO MĚ ZAUJALO?

MEDVĚD	LOVI	RIBI.
MEDVĚD	KRADE	MĚD.

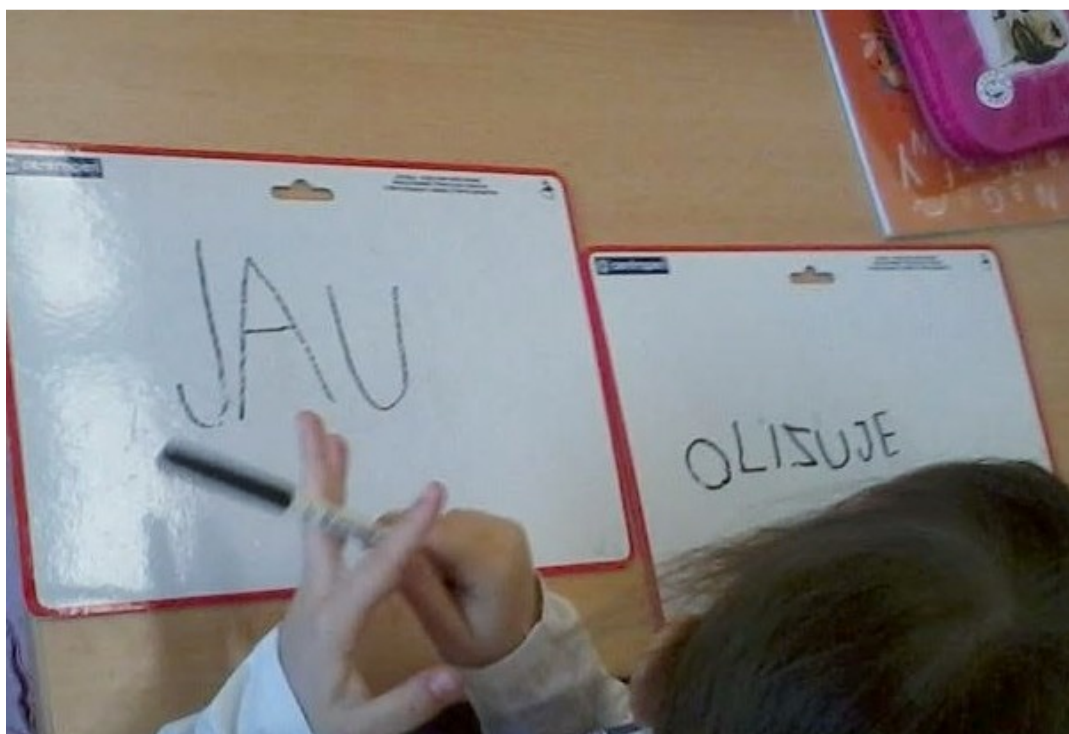
CO MĚ ZAUJALO?

ŽE MEDVĚD BRÝLATÝ SPÍ NA STROMECH.

c) Závěrečný flip o medvědech; případová studie A



PŘÍLOHA 8: Dílna čtení, případová studie B



PŘÍLOHA 9: Ukázka rozhovoru; případová studie B

Vybrala jsem rozhovor se subjektem výzkumu -paní učitelkou B. Paní učitelka B mi pohotově odpověděla na základní připravené otázky. Jen několik otázek vychází z pozorování výuky. Otázky jsou zvýrazněné tučně, odpovědi kurzívou.

Vystudovala jsi Učitelství pro 1. st. ZŠ na pražské pedagogické fakultě UK. Jak dlouho učíš?

Rok a půl jsem žila v Norsku a tam jsem pracovala v osmé třídě jako asistentka, ale i jsem učila. Od září učím tady, první rok. Jako začínajícího učitele mě v odpovědnostech šetří, jinak učitelé spravují všechno možné, o co si řeknou.

Jakým úskalím, překážkám si jako začínající učitelka čelila nebo ještě čelíš? Dokážeš pojmenovat některé problémy, které tě potkaly?

První třída je náročná v tom, že prostě nemám systém. Nevím, co, kdy budeme dělat a jak to budu zvládat. Rodiče také chtějí vědět, co přesně budeme dělat... Ze začátku jsem byla hodně vyčerpaná, jak bylo všechno nové, a dostávala jsem spoustu informací. Prospala jsem celé víkendy. Nejdůležitější je být důsledný, když něco řeknu, tak to tak musí být. Děti si to, co řeknu, pamatují a já někdy zapomínám, co jsem vlastně přesně povídala. Ted' si na to už dávám pozor.

Přípravy si zapisuji do týdenního plánu, vedle si ještě zapisuji, kam se má dojít podle metodického plánu, někdy děláš něco nového, tak si to zapisuji. *učitelský notes*

Metodicky jsem z fakulty vybavená dobře, ale praktický věci typu zapisování do žákovských knížek, vybírání sešitů. A pak věci s dětmi, jak vychovat děti, máš jeden způsob, jak reaguješ na děti, ale zkušenosti jich mají v zásobě víc.

Problém zachovat klid a nadhled, některé věci mě štvou víc, než by to profesionálně mělo být. Další věcí je uvědomovat si, že člověk jede real-time – čas se nezastavuje, plyne dál. Když já v neděli večer něco nenapišu v neděli do plánu, tak ty děti to mít nebudou. Nemůžu si dovolit říci později nebo jen tak.

Myslíš, že by se dalo nějaké z komplikací předcházet nebo se na ně alespoň připravit anebo se mohou odstraňovat až při praxi?

Třeba ten nadhled se dá získat asi jen praxí, ale ty organizační věci jako vybírání sešitů, zapisování, jak se zapisuje do třídnice, jaké sešity zavádět na co atp. Na škole si říkáš, to se nějak udělá za běhu, ale ono to tak pak není, je dobré to mít promyšlené předem. Celkově jsem ale zastávce toho, že by měl student jít alespoň půl roku na praxi jako asistent a ne v páťáku, ale co nejdřív. Někomu koukáš přímo pod ruce, jak to dělá, to ti dá nejvíc.

Máš si na nějaké škole uvádějícího učitele? Jaký mezi sebou máte vztah?

Ano, toho, koho jsem měl na praxi, Evu. Sedím si s ní. Můžu ale přijít za kýmkoli, vedení je také velmi podporující. Myslím, že je opravdu důležité najít si školu, která dobře kolegiálně funguje.

Je pro Tebe jeho role důležitá?

Všeobecně hodně záleží na tom učiteli. Mám to štěstí, že na škole myslí na to, že ten učitel bude potřebovat pomoci, i když mám ze státnic samé jedničky. Upozorňuje tě na co si dát pozor, učí ty drobnosti, jak něco zapisovat. Ona má kurz mentoringu, takže mi dokáže ukázat, kam až něco může vést. Navíc tu funguje metodické sdružení ročníků. Tam se udělá nejvíc skutečný práce, protože se dají řešit všechny problémy, je to stálá skupina, která už trochu o dětech ví, a zároveň se snažíme jet přibližně stejné v látce, takže máme srovnání. Setkáváme se po týdnu a rozebíráme každý den týden, takže, to je skvělé. Je lepší, když si nesednete, mít někoho, s kým si můžeš poradit. Řeší se třeba, co nás překvapilo, kde byly zádrhele.

Vztahuje se podpora i k metodice RWCT?

Všichni jedeme v RWCT a máme hotové kurzy a zvládáme to, takže o tom se moc nebavíme, ale řeší se třeba Frausovská matematika.

Jak si se dostala k RWCT?

Přemýšlím, kdy nám o tom paní Tomková poprvé říkala. Mě to prostě zaujalo, přišlo mi to jako přirozený, logický a tak jsem si za půl roku začala dělat základní kurz.

Jaké místo má ve Tvém pojetí RWCT?

D: Já si v podstatě nedovedu představit, jak jinak bych učila. Možná bych neuměla učit. Už jen model E-U-R.

Pomohly při vstupu do praxe /pomáhají Ti/ nějaké znalosti a dovednosti, kterých si nabyla studiem programu RWCT? (V čem Ti pomohlo studium RWCT ještě před profesní kariérou?)

Jestli to jako pomohlo, to jako nevím, spíš v první třídě se toho moc nedá - pro žáky je to hodně složité, učím je základní věci, učím je sdílet, naslouchat. Očekávám, že budu sklízet ve vyšších ročnících. A je to nějaká plejáda metod.

Pomohlo ti RWCT rozvinout nějaké učitelské kompetence?

Takové ty věci, které člověk tuší, tak tady na ně dostal odpovědi. Jak naučit děti myslet, naučit je nepřejímat věci jen tak, naučit je brát na sebe zodpovědnost, jak řešit mezi sebou konflikty – komunikační dovednosti.

Jakým způsobem pracuješ na svém pracovním růstu?

Určitě. Time management nebo organizace práce, to by mi určitě prospělo. Pro můj rozvoj IT grafiku, protože mě to baví, a když s tím člověk umí, tak to otvírá další dveře. Rezervy mám ještě v didaktice hudebky. To s čím jsem se setkala na fakultě, mě neoslovilo a ačkoli jsem poměrně zdatná, tak mi to přijde nedostačující. A možná tělocvik, tam mám je ještě nějaký mezery.

Jaké metody a strategie RWCT používáš? *Model hodiny E-U-R, řízené čtení s předvídáním, párové sdílení, reflektování vlastní práce ve dvojici; dílnu čtení, samostatné čtení, referát o knize, hodnocení oceněním a doporučením, portfolio...*

Jak plní Včelákov a dění ve Včekákově vzdělávací koncepci, souvisí to i s RWCT?

Lili a Vili jsou včely. A my jsme si na začátku roku měli vymyslet maskoty, takže takhle to začalo. A myslím si, že když děti žijí v takovémhle prostředí, tak na to fungují. Včely

jsou komunita a pracují. Na to se začaly nabalovat další věci jako odměňování kuličkami. S RWCT to nemá souvislost, má to motivační funkci.

Co je to počteníčko?

Učebnice nebyla úplně šťastná. Tohle začala dělat jedna kolegyně, já jsem to přejala a teď si to upravuji podle sebe. Nejprve jsme dělaly texty kvůli genetické metodě čtení, ale tak, aby se nám to hodilo, souviselo to spolu. Teď už umí všechna písmenka čistě za účelem naučit se techniku čtení a to je potřeba trénovat doma, ten čas na to ve škole není. A nejsem zastávce toho, aby jeden člověk četl a ostatní jen sledovali. Chci, aby četli sami. To si viděla na dílně. Jednou týdně tvořím pracovní list k čítance, aby si ji každý prošel sám, navíc čtou rodičům.

Měním uspořádání lavic ve třídě, nyní máme frontální, ale měli jsme tu už lavice v hnízdech a po dvou pro párové aktivity.

Vidíš už nějaké dopady svého pojetí výuky včetně RWCT na žácích?

Žáci si už jsou ve dvojici schopní něco říci, někteří svými slovy zopakují, co řekl kamarád, ale to je pro první třídu nadstavba. Řeší věci mezi sebou, spoustou věcí se na mě již neobrací tolik a řeší je konstruktivně, do určité míry. Dost slušně zvládají brainstorming a opravdu se podílejí všichni. Umějí ocenit i doporučit, všímají, což se učí nápodobou, ode mě, když modeluji anebo od bystřejších žáků. Zatím je to ve fázi, že něco řekne tem, kdo chce. Ve vyšším ročníku budou všichni psát na papírek.

Z webových stránek školy vím, že v prvních dvou ročnících primárního stupně se nehodnotí známkou. Jakým způsobem žáky hodnotíš?

Odměňuji jejich práci v hodině nebo plnění požadavků, jako je například připravenost pomůcek, tichý přechod do tělocvičny aj., kuličkami, jakože pylovými kuličkami, jimiž plníme nádobu. Až bude nádoba plná, promění se pyl v med, tedy sladkou odměnu. Nesplněné úkoly a zapomenuté pomůcky si zapisují... to jsou ty sociální dovednosti. Nehodnotím to, jak se jim daří v látce, to dělám slovně, v psaní dostávají razítka nebo hvězdičky, v matematice za cvičení házím razítka do jedné chyby.

„Včelí hodnocení“ sebehodnotící list za měsíc založené na velmi konkrétních dovednostech (podle toho, jak vypracujeme s tematickými plány, které jsou pro každý předmět na každý měsíc, což je závazné a mělo by to korespondovat s třídnicí – RVP, ŠVP, základní a rozšiřující učivo, evaluace), kde dovednost zabarví určitý počet políček, podle toho, jak to vidí on a já pak napíši komentář. Na konzultacích se pak ptám a zkouší si sami srovnávat hodnocení. A pak každý měsíc děláme „Dokážu to“ diagnostický test. Všechno si pak беру k závěrečnému hodnocení (vysvědčení), kdy píšu slovní hodnocení 25 žákům. To je porod.“

Vím, že pracujete s žákovskými portfolii, upřesni mi prosím svou koncepci práce.

Zatím vše sbíráme. Na prvních konzultacích rodičům ukazovali, co všechno dělali, na co si vzpomínají, tam mohou něco vyprávět. Mají tam všechna počteníčka a hodnocení, protože to jim k něčemu bude.

Napadá tě ještě něco, co bys mi chtěla sama na závěr říct? Nebo jsem se nezeptala na něco, co tě napadá, že by bylo dobré vědět, ať už pro diplomovou práci nebo pro vlastní praxi?

Já jako učitel jim mohu napomáhat, ale oni mají být zodpovědní. Tak k nim i přistupuji.

Ve čtvrtek mám kroužek šití. Doporučuji si najít něco mimo foch a činnostního, co tě donutí přestat myslet na školu. Já mám šití, Dana maluje, nějaký tanec. Nebo kurzy jako je zdravotní.

Syndrom vyhoření- strašně to svádí k tomu, že jsem to dělala od rána do večera. Je důležité dávat si hranice, nemusí vše být perfektní. Nebo naopak na škole, kde něco nefunguje a ty to chceš napravit. V pátek odpoledne a v sobotu a neděli nepracuji, až v neděli večer, kdy dělám plány atp., neberu si sešity domů.

K přípravám, v praxi nebudeš stíhat dělat přípravy detailní, ani to nebudeš potřebovat všechno zapisovat, protože to budeš mít v hlavě. A je moc důležité umět improvizovat kvůli konkrétním situacím, kdy je něco potřeba, kdy na něco reaguješ.

Děkuji za rozhovor, za čas, který si mi věnovala. Nejen v rozhovoru, ale při celé případové studii, je tu velmi příjemné prostředí a ty jsi skvělá začínající paní učitelka. Ať se Ti daří!

PŘÍLOHA 10: Čtenářský strom; případová studie C





**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její
obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				