

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2010

Anna Pašková

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

Diplomová práce

Anna Pašková

Kolegiální vzdělávání učitelů

Mutual Education of Teachers

Praha 2010

vedoucí práce: Doc. PdDr. Hana Kasíková, CSc.

Děkuji vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za trpělivé vedení a cenné návrhy i připomínky.

Anna Pašková

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů“

V Praze dne 15. června 2010

.....

Podpis

Anotace:

Diplomová práce pojednává o rozvoji učitelských kompetencí, ke kterému dochází v každodenní praxi spoluprací, výměnou zkušeností a vzájemnou reflexí mezi samotnými učiteli. Zabývá se tou částí dalšího vzdělávání učitelů, která probíhá uvnitř škol. Hledá odpověď na otázku, zda je možné optimálně nastavit podmínky ve škole tak, aby proces vzájemného kolegiálního vzdělávání byl efektivní.

Klíčová slova:

další vzdělávání učitelů, kolegiální vzdělávání, rozvoj učitelských kompetencí

Annotation:

This Master thesis deals with the question of teacher's skills, which are developed through everyday cooperation, experience exchanges and mutual reflections among teachers. The main topic is that part of further education of teachers that takes place inside schools. This thesis seeks an answer to the question of possibility of setting conditions in the school in such a way that the process of mutual education among colleagues is effective.

Keywords:

further education of teachers, mutual education, development of teachers' skills

Obsah

1	Úvod.....	8
1.1	Učitelé a rozvoj jejich kompetencí v měnících se požadavcích na vzdělání	8
1.2	Cíl práce	10
1.3	Vymezení pojmu dalšího vzdělávání učitelů a jeho struktura	11
2	Škola jako učící se organizace	15
2.1	Vymezení pojmu „kolegiální vzdělávání“	15
2.2	Historie vzájemného vzdělávání učitelského	17
2.3	Charakteristika školy jako učící se organizace	19
2.4	Prostředky usnadňující vytvoření atmosféry spolupráce	20
2.5	Úloha vedení školy při vytváření kontextu pro spolupráci a budování školy jako učící se organizace	22
2.6	Některé z konkrétních forem spolupráce učitelů	23
3	Empirický výzkum.....	28
3.1	Metodologický úvod	28
3.2	Případová studie 1: ZŠ Kunratice	30
3.2.1	Charakteristika školy	30
3.2.2	Rozhovor s ředitelem školy	31
3.2.3	Vyhodnocení dotazníku	35
3.2.4	Shrnutí.....	38
3.3	Případová studie 2: ZŠ U Vršovického nádraží	39
3.3.1	Charakteristika školy	39
3.3.2	Rozhovor se zástupkyní ředitele školy	40
3.3.3	Vyhodnocení dotazníku	42
3.3.4	Shrnutí.....	44
3.4	Případová studie 3: ZŠ Gutova, Praha 10	46
3.4.1	Charakteristika školy	46
3.4.2	Rozhovor s ředitelem školy	47
3.4.3	Vyhodnocení dotazníku	49
3.4.4	Shrnutí.....	52
3.5	Případová studie 4: ZŠ J.K.Tyla Písek.....	53

3.5.1	Charakteristika školy	53
3.5.2	Rozhovor s ředitelem školy	54
3.5.3	Vyhodnocení dotazníku	57
3.5.4	Shrnutí.....	59
3.6	Případová studie 5: ZŠ Plavsko.....	61
3.6.1	Charakteristika školy	61
3.6.2	Rozhovor s ředitelkou školy	62
3.6.3	Vyhodnocení dotazníku	63
3.6.4	Shrnutí.....	65
3.7	Případová studie 6: ZUŠ Olešská, Praha 10.....	66
3.7.1	Charakteristika školy	66
3.7.2	Rozhovor s ředitelem školy	67
3.7.3	Vyhodnocení dotazníku	69
3.7.4	Shrnutí.....	72
3.8	Poznatky získané z neformálních rozhovorů s učiteli škol	73
4	Závěr	75
5	Seznam použité literatury	78

Seznam použitých zkratk

DVU – další vzdělávání učitelů

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola

1 Úvod

1.1 Učitelé a rozvoj jejich kompetencí v měnících se požadavcích na vzdělání

"Jeden velice moudrý muž tvrdil, že školu netvoří programy, učebnice, vybavení, ale především učitel. Naprostá většina praktiků i teoretiků tuto pravdu plně potvrzuje. Učitel je nositelem kultury lidstva, kterou zprostředkovává dalším generacím. Učitel je nositelem hodnot lidské společnosti, které přetváří v individuální kvality svých žáků. Zdá se to jako velká slova, ale je v nich podstata učitelovy práce. Ta patří k jedné z nejnáročnějších, které vůbec lidé vykonávají."

Zdeněk Kolář

Změny ve společnosti přináší nové nároky směrem ke vzdělání. Vzdělání je chápáno jako zdroj prosperity a prostředek rozvoje společnosti. Stává se rozhodujícím činitelem kvality lidských zdrojů. Ty země, které pochopily význam vzdělání pro svůj ekonomický růst (např. Irsko, Finsko) mohou být příkladem úspěchu. Vzdělání je cestou k rozvoji každého jedince a celé společnosti. Vzdělaná společnost zvyšuje svoji konkurenceschopnost, svoji stabilitu politickou i ekonomickou. Vzdělání je také rozhodujícím faktorem na cestě ke zdraví populace, k odolnosti vůči negativním společenským jevům, k sociální soudržnosti. Na významu nabývá pojem charakterizující společnost pro 21. století jako „společnost vědění“.

Ve společnosti vědění jsou učitelé považováni za klíčové aktéry zvyšování kvality školního vzdělání a vzdělanosti ve společnosti. Jsou na ně kladeny zvyšující se nároky, neboť se mění paradigma vzdělávání jako takového. Již neplatí výhradně model transmisivní školy, jejímž úkolem je konzervovat a ochraňovat kulturu a předávat ji dalším generacím. V době informační exploze a rychlého vývoje ve všech oblastech vědění není možné „vybavit žáky znalostmi“ pro celý život. Tím vystupuje potřeba vybavit žáky potřebnými kompetencemi pro další celoživotní vzdělávání a učení, probudit v nich motivaci k vzdělávání a práci na jejich osobnostním růstu, naučit je zodpovědnosti za svoje vzdělávání. Zvyšují se výrazně požadavky na učitelovu znalost pedagogiky, psychologie, didaktiky, zároveň se schopností tyto znalosti aplikovat v každodenní praxi. Učitel se stává spíše managerem vzdělávání.

Nové nároky s sebou přináší školská reforma vytvářející prostor pro školní autonomii. Učitel přestává být tím, kdo plní osnovy a postupuje podle doporučení a schválených postupů, ale

je tím, kdo spoluvytváří kurikulum, je schopen reflexe nových poznatků, podílí se na svém odborném růstu. Rovněž vzrůstají nároky na osobnostní rozvoj a psychickou stabilitu učitele.

Důraz na rozvoj klíčových kompetencí prostupuje všemi dokumenty Evropské unie zabývajícími se vzděláváním. Zpráva komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“ z roku 1997 J. Delorse uvádí, že vzdělání pro budoucnost je postaveno na „čtyřech pilířích“tedy principech i cílech: 1. učit se poznávat (to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se), 2. učit se jednat (to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí), 3. učit se žít společně (umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech), 4. učit se být (porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami) .¹ K těmto cílům lze také přiřadit současné funkce školy: kvalifikační, socializační, integrační a personalizační.

Od čtyř „pilířů“ se odvíjí také systém vymezení učitelských kompetencí podle Jaroslavy Vašutové. Cíl učit se vzdělávat je naplňován prostřednictvím kvalifikační funkce školy a učitel jej realizuje prostřednictvím následujících kompetencí: předmětová (znalost aprobačního oboru, včetně metodologie, interdisciplinárních vazeb a reflexe rozvoje příslušného oboru), didaktická / psychodidaktická, pedagogická, infromatická a informační, manažerská, diagnostická a hodnotící.²

Cíl učit se žít společně odpovídá socializační funkci školy a je realizován pomocí následujících kompetencí učitele: sociální, prosociální, komunikativní, intervenční.

Cíl učit se jednat, realizovaný v rámci integrační funkce školy, plní učitel zejména s využitím následujících kompetencí: všeobecného rozhledu, osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropské.

Cíl učit se být odpovídá personifikační funkci školy a učitel k jeho naplnění přispívá na základě těchto profesních kompetencí: diagnostické, hodnotící, zdravého životního stylu, poradensko-konzultační.

K tomuto výčtu na základě cílů pak ještě patří kompetence osobnostní zahrnující psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, empatii a toleranci, osobní postoje a hodnotové

¹ DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství : Vzdělávání pro 21.století*. Kotásek,J.1. vyd. Praha : ÚIV, 1997. 126 s.

² VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. 190 s.

orientace, osobní dovednosti k řešení problémů, kooperaci a schopnost kritického myšlení, osobní vlastnosti jako je zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.³

Již rozsáhlého výčtu kompetencí je patrné, že je v možnostech přípravného vzdělání učitelů vybavit budoucí učitele pouhými základy všech kompetencí a jejich plné rozvinutí je otázkou dalšího profesního rozvoje učitele. Je to otázka získávání zkušeností, zrání osobnosti a celé řady dalších okolností. Pro další profesní rozvoj je nezbytnou součástí pedagogické práce celoživotní vzdělávání.

1.2 Cíl práce

Je všeobecně přijímáno odbornou i širokou veřejností, že profesní a osobnostní rozvoj je nezbytnou součástí učitelské profese. Cílem mé práce je popsat praktické možnosti tohoto rozvoje přímo v prostředí škol.

V teoretické části jsem vycházela z prací u nás publikovaných k tomuto tématu. Jako problém pro teoretickou část práce se jeví, že pokud se publikované studie dotýkají českého prostředí, mapují spíše situaci v předchozím období tj. do devadesátých let minulého století. Současná situace je vymezena velmi všeobecně a spíše jako výčet možností dalšího vzdělávání a jejich struktura a jen malá část publikovaných prací se týká mapování faktické praktické dostupnosti a využívání samotnými učiteli, jakož i hodnocení efektivity dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z osobní, dlouhou praxí stvrzované zkušenosti vychází přesvědčení, že nejzajímavější dění kolem rozvoje učitelských kompetencí je to, ke kterému dochází v každodenní praxi spoluprací, výměnou zkušeností a vzájemnou reflexí mezi samotnými učiteli. Teoretické studie, které vyšly k tématu spolupráce ve škole, kolegiálního prostředí, jeho nastavení a samotného kolegiálního prostředí, vychází hlavně ze studií školství anglosaského prostředí. Je otázkou dalších studií, do jaké míry jsou zkušenosti z tohoto prostředí přenositelné do školního prostředí českého. Ze všech nových nabízejících se inovací, jsem ve své práci ráda zmapovala možnosti využití programů mentoringu.

V empirické části se zaměřuji na pochopení vlivu prostředí školy, nastavení vnějších podmínek i podmínek vytvářených přímo ve škole na kvalitu a efektivitu vzájemného

³ viz. WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina ; jejich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference 1.díl* . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2001. 167 s.

kolegiálního vzdělávání. Cílem je najít souvislost mezi nastavením podmínek ve škole a rozvojem vzájemné spolupráce a výměny zkušeností uvnitř školy, které vedou k efektivnímu rozvoji učitelských kompetencí.

Pro empirickou část jsem zvolila strategii **případových studií** celkem šesti škol, z nichž každá se nějakým způsobem liší. Případová studie umožňuje nahlédnout na problematiku z více úhlů a čerpat z více informačních zdrojů. Pro účely této práce jsem zvolila **rozhovor s ředitelem školy, dotazník pro učitele**, k vytváření **charakteristiky školy** jsem využila veřejně dostupné informace o škole tj. výroční zpráva, internetové stránky, inspekční zpráva a mimo tyto veřejné informace jsem čerpala z neformálních rozhovorů s učiteli.

1.3 Vymezení pojmu dalšího vzdělávání učitelů a jeho struktura

Snad nejširší pojetí dalšího vzdělávání učitelů vymezuje Jana Kohnová ve své publikaci shrnující výsledky výzkumných projektů k danému tématu, tedy především projektu RV/1993/1/1/2 k výzkumu situace DVU (další vzdělávání učitelů), zjišťování postojů učitelů k dalšímu vzdělávání, vymezení koncepce DVU a stanovení potřeb a cílů DVU. Navrhuje toto členění:

I. Sebevzdělání

Jde o soukromou iniciativu učitele, ale instituce by pro ní měly vytvářet podmínky např. vytvářením odborných knihoven, podporou odborných časopisů a literatury, propagací pozoruhodných výsledků, zajímavých učitelských metod, podporou mnohostranné diskuse o problematice školy v denním tisku apod.

II. Aktivní činnost učitele

Zde jsou zahrnuty učitelovy aktivity, které lze nazvat rozvojem profesních dovedností. Patří sem činnosti jako organizace olympiád, práce s talenty, činnost odborná metodická, spoluautorství učebnic, uvádění začínajících učitelů, organizace ukázkových hodin, vedení žákovské knihovny apod.

III. Institucionální vzdělávání

III.I. Legislativně jednotné typy dalšího vzdělávání

III.I.I. Adaptační další vzdělávání

tzv. uvádění začínajícího učitele do praxe

III.I.II. Aktualizační další vzdělávání

Tento způsob dalšího vzdělávání je určen těm učitelům, kteří se do profese vrátili po delší časové pauze. Účelem je aktualizace profesní kvalifikace a inovace vzdělání a metodiky

III.I.III. Rekvalifikační (rozšiřující) studium

Je určeno kvalifikovaným učitelům, kteří si z různých důvodů mění nebo rozšiřují předmětovou aprobaci. Účelem je rychlé získání kvalifikovaných učitelů pro nový nebo rozšiřující obor. Dle potřeby školy či celého školství by bylo možné zohlednit toto studium úlevou z vyučovací povinnosti. Je-li toto studium iniciováno školou, hradí náklady spojené se studiem škola.

III.I.IV. Doplnující pedagogické studium

Určeno pedagogickým pracovníkům, kteří mají odbornou způsobilost, ale nezískali požadovanou pedagogickou způsobilost. Účelem je získání plnohodnotného pedagogického vzdělání. Toto studium se uskutečňuje na zvláštních pedagogicko – didaktických pracovištích při VŠ a ústavech VŠ.

III.I.V. Specializační studium

Určeno pro přípravu pedagogických pracovníků na různé specializace ve škole nad rámec učitelovy aprobace např. výchovné poradenství. Studium je podmínkou pro finanční ohodnocení dané specializace. Vzhledem k sociální a výchovné potřebě těchto specializací je studium pro učitele bezplatné.

III.I.VI. Funkční (kvalifikační) studium

Je určeno ředitelům škol a jejich zástupcům, pracovníkům školských úřadů a školní inspekce. Účelem je získání kvalifikace pro tyto odborné řídicí funkce ve školství. Studium je povinné pro ty, kteří již tato funkce zastávají, a perspektivně bude jeho absolvování podmínkou pro tyto funkce.

III.I.VII. Studium pro pracovníky soustavy DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků)

Je určeno metodikům DV. Specifikum tohoto studia je třeba vypracovat.

III.I.VIII. Doktorandské studium

Určeno pro kvalifikované učitele absolventy daného oboru, vedoucí pracovníky ve školství, pracovníky DVU. Účelem je prohloubení a inovace v oboru, který učitel absolvoval na VŠ; je možné akcentovat, že je výrazně vědeckým vzděláváním.

III.I.IX. Atestace

Určeny učitelům, kteří svoje schopnosti a vzdělání získané DV chtějí verifikovat před určitým grémiem a podle přesných kritérií. Účelem je na základě prokázané odbornosti získat pevné a nárokovatelné ohodnocení finanční i statutární.

III.II. Průběžné vzdělávání

Je to průběžné celoživotní vzdělávání. Účelem je celoživotní profesní rozvoj učitele a udržování souladu školního vzdělávání s proměnami technického, přírodního i společenského prostředí. Určeno je všem učitelům a pedagogickým pracovníkům.⁴

Jana Kohnová se svými spolupracovníky charakterizují další vzdělávání učitelů tezemi jako

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesní kariéry
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých
- základní předpoklad transformace školství
- nejefektivnější formu vyrovnání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školách s rychlými proměnami v hospodářsko–technickém i kulturně–sociálním kontextu⁵

S přihlédnutím k tomu, že učitel se ve své každodenní praxi setká s celou řadou neobvyklých situací, často nelze najít návod k jejich řešení v sebelépe zvládnuté teorii. Řada autorů se tedy domnívá, že úlohou dalšího vzdělávání učitelů je přispět k profesionalizaci učitelství především prostřednictvím reflexe, resp. analýzy praxe.⁶

Sami čeští učitelé obvykle vnímají další vzdělávání učitelů jako možnost nabýt znalostí a dovedností, které je možno viditelně použít v praxi. Podle výzkumů, které uskutečnila J. Kohnová (1993) a B. Lazarová (2005) učitelé méně často spojují další vzdělávání učitelů se změnami v myšlení, postojích, hodnotách. Dochází tak z hlediska odborné diskuse k rozpornému

⁴ podle: KOHNOVA, Jana. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. 1. vyd. Praha : PF UK, 1995. 79 s.

⁵ KOHNOVA, Jana. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. 1. vyd. Praha : PF UK, 1995. 79 s.

⁶ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1. vyd. Praha : PF UK, 2004. 181 s.

definování cílů dalšího vzdělávání učitelů. Zatímco v odborné literatuře se v široce pojatém vymezení nejčastěji hovoří o profesionalismu a změně, představy českých učitelů o dalším vzdělávání jsou nejčastěji spojeny s osvojením inovativních přístupů k lepšímu zvládnání praxe.

2 Škola jako učící se organizace

Koncept školy jako učící se organizace odstraňuje jeden z problémů dalšího vzdělávání učitelů, formou celoživotního vzdělávání realizovaného institucionálně mimo pracovní organizaci a to je obtížná přenosnost toho, co je učitelem „prožito“ na jiných místech a s jinými lidmi. Mají-li být nově získané poznatky a prožitky přeneseny do domovské organizace a zde také uplatněny např. při změně dosavadního způsobu práce, přináší to často opakované nezdary a vytváří napětí mezi spolupracovníky. Jistě každý z učitelů zažil návrat nadšeného kolegy ze semináře, který mu přinesl nový směr v jeho pedagogickém uvažování i nové možnosti řešení konkrétních situací. Když se však pokouší následně nadchnout pro nový způsob práce ostatní, narazí na nepochopení.

V posledních dekádách vystupuje výrazněji do popředí snaha klást důraz na systematické celoživotní vzdělávání v prostředí školy. Jde o širší snahu sjednotit v profesním životě učitele čas a místo věnované práci a učení. Začíná být zřetelněji doceňováno přesvědčení, že člověk se učí stále, a to zejména při vykonávání práce samé a při reflexi této činnosti, ať tak činí individuálně nebo v interakci se spolupracovníky. Klíčovými se pro společné a individuální učení lidí stávají jejich vlastní práce a pracoviště. Zde probíhají hlavní aktivity učení (mnohdy za dovedného využívání expertní poradenské, konzultační, školitelské či jiné pomoci zvenčí). Spolupracující lidé a jejich potenciál jsou jasně považováni za hlavní zdroj rozvoje instituce. Těžiště rozvoje se přesouvá do organizace samé.⁷

2.1 Vymezení pojmu „kolegiální vzdělávání“

Kolegiální vzdělávání zahrnuje celou oblast předávání zkušeností vzájemně mezi pedagogy. Určitě nejběžněji je vnímána jako kolegiální vzdělávání situace, kdy zkušený pedagog předává své znalosti, zkušenosti a dovednosti ostatním formou přednášky, či semináře. Podle mého názoru je však kolegiálním vzděláváním každá výměna zkušeností, konzultace názorů, vzájemná reflexe pedagogické práce. V těchto situacích není rozdělena role vzdělávajícího se a vzdělávaného, protože k rozvoji pedagogických kompetencí a dovedností dochází vzájemně mezi všemi zúčastněnými. Často je tak obohacen, navzdory tradičním předpokladům, zkušený pedagog, který získá náhled, či nový impuls od svého začínajícího kolegy.

⁷ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

Ke kladům kolegiálního vzdělávání patří dostupnost, srozumitelnost a snadná aplikace získaných poznatků v praxi. Učitelé často uvádí jako hlavní přednost dalšího vzdělávání realizovaného některým z kolegů provázanost s praxí.

Provázanost s praxí a s prostředím školy může být i nevýhodou kolegiálního vzdělávání. Neumožňuje totiž v některých případech dostatečný nadhled a aplikaci nových poznatků do praxe. Může vést k pohybu v kruhu stále se opakujících zažitých postupů, které se předávají mladým kolegům bez hledání nových, efektivních cest.

Pro potřeby hodnocení kolegiálního vzdělávání je nezbytně nutné vymezení tohoto pojmu. Protože neexistuje podklad v odborné literatuře, zahrnula jsem pod tento pojem následující školní situace:

- programy dalšího vzdělávání organizované ve škole a podle potřeb školy
- systém uvádění nových učitelů
- předávání zkušeností, dovedností a znalostí mezi učiteli
- vzájemné kolegiální hospitace (do této kategorie spadají i hospitace vedení školy, pokud tyto nejsou orientovány jen na kontrolní činnost)
- vzájemná reflexe práce mezi kolegy
- spolupráce na dalším rozvoji školy (tvorba ŠVP, projekty aj.)

Do kolegiálního vzdělávání patří zcela nesporně i celá oblast DVU, kdy lektory jsou zkušení, výjimeční učitelé, kteří vedle své vlastní praxe ještě vedou semináře v oblasti, která je přínosná pro ostatní. S tímto jevem jsem však ve své práci nepracovala, protože by to přesahovalo zamýšlenou oblast zkoumání. Jen v některých komentářích učitelů k dotazníku je tato problematika zmíněna.

Do oblasti kolegiálního vzdělávání patří také celá řada pojmů zmiňovaná v odborné literatuře a vztahující se k anglosaskému prostředí. Výčet těchto pojmů podávám v části „Některé z konkrétních forem spolupráce učitelů“. Pro bližší zkoumání jsem vybrala otázku **mentoringu**, a to především proto, že mentoring je pojem, s nímž máme v českém prostředí alespoň omezenou zkušenost.

2.2 Historie vzájemného vzdělávání učitelského

Další vzdělávání jako celoživotní profesní rozvoj ve formě vzájemného kolegiálního vzdělávání i vzdělávání se skrze reflexi vlastní praxe má v českých zemích historicky danou tradici. Pro inspiraci se můžeme obrátit do doby, kdy se učitelská profese v českých zemích formuje.

Od roku 1840 pořádal pro učitele soukromé učitelké porady národní buditel orientovaný na problematiku školství Štěpán Bačkora. V roce 1847 se z nich vyvinuly veřejné „Porady učitelké při Budči pražské“. Zprvu se jednalo o měsíční porady, na kterých se scházelo několik pražských učitelů, postupně se staly týdenními poradami, na kterých byli účastni i učitelé škol mimopražských. V září roku 1848 se na výzvu **Porad učitelkých při Budči pražské** sešlo kolem 500 českých učitelů, aby se poradili o nápravě a budoucnosti školy. V přijaté petici pak požadovali například prodloužení školní docházky. Budeč pod vedením svého zakladatele Karla Slavoje Amerlingabyla významným centrem vlasteneckého života a přestože přednášky na různá témata navštěvovala široká vrstva posluchačů, přeci jenom nevýznamnější část tvořili právě učitelé. Pro ty se pak Budeč stala jakýmsi prvním učitelkým školicím střediskem. V roce 1842 byl zřízen učitelký ústav Budeč. Jedním z úkolů bylo vzdělávat učitele z praxe prostřednictvím učitelkých konferencí.⁸ Jednou z aktivit Budče byl také návrh vydávat časopis, který by se věnoval odborným otázkám v oblasti školství. Od roku 1848 do 1907 pak vychází Posel z Budče. Zde byly jednak shrnuty nejdůležitější otázky probírané na pravidelných poradách učitelkých, ale především zde byly uveřejňovány články přinášející nové impulsy do vyučování. Posel z Budče byl tady cenným informačním zdrojem i pro ty z učitelů, kteří se pravidelných porad účastnit nemohli.

Legislativně je pak další vzdělávání učitelů zakotveno v Zákoně říšském ze dne 14. května 1869, který ustavuje pravidla na školách obecných v tzv. Hasnerově zákoně. Zde je stanovena povinnost spolupráce učitelů a vzájemné výměny zkušeností a názorů, a to v §44 takto: *„V každém okrese školním držena buď alespoň jednou za rok konference učitelská pod správou okresního dozorce školního. Na této konferenci mají se učitelové raditi a rokovati o věcech*

⁸KOHNNOVA, Jana. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. 1. vyd. Praha : PF UK, 1995. 79 s.

školství se týkajících, o prostředcích vyučovacích, o zavedení nových knih vyučovacích...“ Účast na těchto konferencích byla povinná. Každé tři roky se pak měly konat konference zemské.

Významnou roli ve vzdělávání učitelů hráli **učitelské spolky či jednoty** zakládané v jednotlivých okresech. Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Vedle již zmíněné Budče to byla např. Jednota českých učitelek, Československá obec učitelská, Beseda učitelská (1868). Spolkový život byl v té době významnou položkou v životě české společnosti a podílel se nemalou měrou na utváření emancipačních snah. Na schůzích těchto spolků se projednávaly praktické otázky spojené s fungováním škol, ale také se zde konaly pravidelné přednášky. Přednášejícími pak vedle pozvaných odborníků byli často i učitelé sami, kteří seznamovali kolegy se svými inovacemi ve výuce či novými poznatky.

Patřilo k dobrému zvyku, že učitel byl pravidelným čtenářem některého z časopisů pro učitele. Jejich příspěvovateli byli v první řadě sami učitelé. K učitelským časopisům patřil například týdeník Beseda učitelská. Zde Josef Prokeš uveřejňuje v roce 1872 článek s výmluvným názvem: *Jak důležité jest, aby učitel dále se vzdělával*. Zde jsou vyřčeny stále platné názory na nezbytnost neustálého vzdělávání se učitele. Např.: „...nedostačí více ani nejlepší vysvědčení, protože i učiteli s nejlepším vysvědčením velmi mnoho k dokonalosti schází. Ten který mladík z paedagogium vyšlý jest sice samá moudrost, hovoří o matematice, algebře, etymologii, literatuře, geometrii, fysice, snad docela i o logarithmech, deskriptivě a sférické trigonometrii: ale to, co by nejlépe měl uměti, s dítkami pěkně zacházeti, lahodně učení jim podávati, s prospěchem je vychovávatí – toho nedovede. Takový učitel brzy sám pozná, je-li dost skromný, své nedostatky a bude pilným čtením a přemýšlením hleděti během času nejcitlivějších mezer nabytými zkušenostmi doplňovati.... Jen učitel čilý a svěží, stále u vzdělávání pokračující, jak na dráze vědecké tak i vychovatelské, jest učitelem pravým, „rozeným“.⁹

Po roce 1918, tedy v období první republiky, zůstává v platnosti Hasnerův zákon, přesněji jeho novela z roku 1883. Snahy o zavedení vysokoškolského studia pro učitele obecných a měšťanských škol nebyly úspěšné. Opět přichází iniciativa ze středu učitelské veřejnosti a Československá obec učitelská, jako jedna ze dvou centrálních učitelských organizací, vlastními silami zakládá soukromou **Školu vysokých studií pedagogických**. Byla otevřena 16. října 1921. V Brně stejná škola zahájila činnost o jeden rok později, tedy v roce 1922.

⁹ PROKEŠ, Josef. *Jak důležité jest, aby učitel dále se vzdělával*, Beseda učitelská roč. IV číslo 11 str. 11-13

Velkou kapitolu v historii kolegiální vzdělávání a ověřování nových postupů tvoří pokusné školy ČSR 20. let, které hledaly nové cesty, často na základě reflexí reformní pedagogiky světové.

Můžeme říci, že až do roku 1945, kdy bylo Dekretem prezidenta republiky uzákoněno vysokoškolské vzdělávání učitelů a zároveň řízením krajských a okresních pedagogických sborů, které měly na starosti další vzdělávání učitelů, pověřen stejným dekretem založený Výzkumný ústav pedagogických J.A.Komenského, bylo vzdělání učitelů do značné míry organizováno a iniciováno samotnými učiteli.

2.3 Charakteristika školy jako učící se organizace

Má-li být ve škole uplatněn koncept učící se organizace, je jednou z hlavních podmínek vytváření prostoru pro účinnou spolupráci lidí ve školách. Pokud máme pro rozvoj školy a každého z učitelů využít zkušenosti a odbornosti lidí ve škole pracujících je důležité, aby měli učitelé zájem a možnost se jeden od druhého učit. Není to nikterak snadné. Běžné školní prostředí vede spíše k izolovanosti. Většinu svého pracovního času tráví učitel oddělen od ostatních kolegů ve své třídě s žáky.

Problémy s izolovaností nastávají hned na počátku učitelské kariéry. Začínající učitel při svém nástupu stojí ihned před nutností téměř okamžitého sebepotvrzení v profesi.¹⁰ Je okamžitě po svém nástupu „hozen do vody“ a musí si velmi rychle vytvořit svůj postup, jak ve třídě ve vyučování obstát. Přitom jedinou zpětnou vazbou jsou mu často pouze reakce žáků. Ne příliš časté hospitace ředitele či zástupců jsou vnímány spíše jako kontrola těch, kteří mají v rukou rozhodovací moc. Jen velmi zřídka jsou podanou pomocnou rukou na cestě hledání účinných vyučovacích metod. Začínající učitel se často učí systémem pokus-omyl a není neobvyklé, že se pak často uchyluje k osvědčeným postupům, které si pamatuje jako model práce svých učitelů. Je to jeden z jevů vedoucí ke konzervaci určitých postupů. Ve školách se navíc často považuje jaksi za nevhodné zjišťovat, co se děje v ostatních hodinách a vzájemně si předávat postřehy.

Učitelská konverzace vede mnohdy spíše k povrchu věci. Týká se například konkrétních žáků, ale velmi málo výměny zkušeností, jak se s problematickým žákem vypořádat. Svou roli

¹⁰ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

v tomto vytváření izolovanosti práce každého z učitelů určitě sehrává i časový stres a omezená kapacita učitelovy pracovní energie. Často tedy proto, aby co nejlépe zvládl výuku, volí izolovanost pro uchování dostatku sil a času na řešení samotné výuky.¹¹

2.4 Prostředky usnadňující vytvoření atmosféry spolupráce

Přes všechny uvedené faktory existují školy, kde se daří budovat model vzájemné spolupráce. Jaké jsou jejich znaky a je možné najít prostředky usnadňující vytvoření atmosféry spolupráce?

Jednou z prvních podmínek pro spolupráci je nastavení atmosféry vzájemné důvěry. Vstup do spolupráce přináší totiž každému ze zúčastněných určitá rizika. Může přinášet znejistění v oblasti obrany svého vlastního „Já“. Zpětná vazba se může stát zdrojem pochyb o vnímání sebe sama. Podle R. Mucchielliho tak obvykle dochází k paradoxu: Čím méně si je člověk sebou jistý, tím více se vyhýbá spolupráci, aby ještě více neznejistil své sebehodnocení. Navíc se ještě přidružuje pochopitelná obava, zde nebude zájem o názory jiných vykládán jako vlastní nejistota či neschopnost.¹² Je teda více než jisté, že důvěra je základním předpokladem *bezpečné spolupráce* a je pro příznivé klima ke spolupráci nezbytná. Je určitě snazší atmosféru důvěry nastavit v kolegiálním kolektivu, nejlépe pak tam, kde jsou přátelské vztahy. Naopak není nutné, aby spolupracující učitelé měli shodné názory. Naopak jistá konfliktnost při vzájemném respektu je pro dobré výsledky spolupráce dobrým nástrojem.

V praxi jsem na samém počátku své profesní dráhy zažila z mého dnešního pohledu až neuvěřitelnou atmosféru spolupráce. Byla dána z velké míry nahodilými okolnostmi, ale do dnes je pro mě těžko dosažitelným ideálem. Na lidovou školu umění (dnes základní uměleckou školu) do klavírního oddělení v průběhu pěti let nastoupilo šest absolventek téže školy ze třídy jediné učitelky. Na konzervatoři jsme pak studovaly u různých pedagogů, dvě z nás pokračovaly dálkově ve studiu na AMU. Tím, že jsme se důvěrně a dlouho znaly, odpadly všechny zmiňované

¹¹ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy : Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

¹² MUCCHIELLI, Roger. *Le travail en équipe*. 1. Paris : ESF, 1996. podle POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy : Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

překážky spolupráce mezi námi a to, že jsme byly bývalými absolventkami školy, nám umožňovalo i bez jakýchkoliv zábran čerpat ze zkušeností tří služebně starších kolegyň. Navíc naše případné úspěchy byly samozřejmě jejich úspěchem. Nebyl problém na cokoliv se zeptat, vcházet do hodin a vidět při práci ostatní, čerpat z toho, co kdo z nás získal v průběhu své praxe či studia. Při práci s talentovanými žáky, kteří uvažovali o dalším studiu hudby, jsme spolupracovaly nejen mezi sebou, ale i s naší bývalou paní učitelkou, v té době již vyučující na konzervatoři. Výsledkem bylo velmi dobré jméno školy a jejich žáků. Pro nás začínající učitelky to pak byla neuvěřitelná praktická zkušenost a mu z poznatků takto získaných čerpám do dnes.

Mezi základní podmínky spolupráce patří (viz. Pol a Lazarová) vedle vzájemné důvěry také existence společného cíle, rovnoprávnost, připravenost nést určité riziko a rezignace na osobní prospěch.¹³

Poměrně obtížné je stanovení **společného cíle**. Co všechno může takovým cílem být? Určitě v poslední době byl jedním z nejdůležitějších společných cílů tvorba ŠVP. V souvislosti s tvorbou ŠVP na základních školách proběhla autoevaluace škol. Podle zkušeností to byl jeden z obtížných úkolů, který, pokud byla dobře nastavena atmosféra školy, vedl k vykročení směrem ke spolupracující škole. Ale úkol nemusí být až tak závažný. Pokud se vedení školy nebo učitelé rozhodnou učinit první kroky směrem ke spolupráci, authority, které se tímto tématem zabývají, doporučují pro počátky spíše menší a ne příliš ambiciózní cíle, o jejichž naplnění se bude snažit spíše menší tým (5 – 10 lidí).

Rovnoprávnost jako podmínka budování spolupracujícího klimatu školy, znamená, že nikdo nemůže těžit z práce druhého. Zároveň každý musí mít přístup k informacím. A každý ve skupině musí mít právo vyjádřit svůj názor, aniž by ztrácel respekt ostatních. Práce se dělí mezi všechny a všichni tuto dělbu respektují.

Každý, kdo se na spolupráci podílí, musí být zároveň připraven **nést rizika ze společné práce** vyplývající. Měl by být schopen zvládnout společné neúspěchy. Zároveň musí přijmout skutečnost, že ne vždy se prosadí jeho názor a přesto bude muset obhájit práci skupiny a stát za ní.

Z pojetí společné práce vyplývá i **rezignace na vlastní prospěch**. Dosáhne-li tým úspěšně cíle, není to vždy ku prospěchu každého z jeho členů. Jednotliví členové týmu musí

¹³ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy : Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

zapomenout na své ambice a upřednostnit cíle týmu. Na druhou stranu v každém případě získávají ze spolupráce vždy nové poznatky, zkušenosti a dovednosti.

Učitelé budou chtít pracovat ve skupině, pokud se v ní budou cítit dobře. Práce ve skupině je tedy velmi účinným nástrojem k nastartování spolupráce nechat volbu spolupracovníků na samotných učitelích a zároveň je nechat i stanovit potřebné a také uskutečnitelné cíle. Pro vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce je důležité dát každému **možnost spolupráci odmítnout**.¹⁴ Není bezpodmínečně nutné, aby spolupracovali všichni. Vynucená spolupráce se mívá s efektivitou a rozhodně nevytváří atmosféru bezpečné spolupráce.

Podle Mucchielliho je také důležité v týmu dopředu vyjasnit postupy při konfliktech, uspokojit potřebu každého být rozpoznán (tj. identifikace každého člena, zveřejnění jeho úkolu a významu pro tým), vymezit oblasti participace každého (pravomoci jednotlivých členů týmu a jejich hranice), zajistit vědomí základní tolerance k chybám. K nepsaným pravidlům práce týmu patří i možnost vyjádření nesouhlasu a emocí.¹⁵

2.5 Úloha vedení školy při vytváření kontextu pro spolupráci a budování školy jako učící se organizace

Zjednodušeně řečeno je role ředitelů při budování spolupráce a kolegiality uvnitř školy dvojitá. Jednak mají svým chováním a jednáním být příkladem vlastností důležitých pro budování atmosféry spolupráce a za druhé mají podporovat kolegiální a spolupracující chování u svých učitelů. Není to pro vedení škol příliš jednoduchá situace. Vyžaduje totiž, aby vedení školy bylo schopno delegovat část svých pravomocí a odpovědnosti. Ředitel školy v případě budování atmosféry kolegiální spolupráce musí být schopen dohody s ostatními kolegy na prioritách rozvoje školy. Pokud chce, aby učitelé účinně spolupracovali, musí vytvářet podmínky pro to, aby byl schopen přijmout zásadní cíle společně s nimi. A to jistě není snadné.

¹⁴ MUCCHIELLI, Roger. *Le travail en équipe*. 1. Paris : ESF, 1996. podle POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy : Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s.

¹⁵ MUCCHIELLI, Roger. *Le travail en équipe*. 1. Paris : ESF, 1996. podle POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy : Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s.

Jaké znaky splňuje vedení školy při vytváření spolupracující a učící se školy?

- Jedná s učiteli jako s profesionály – nepředpokládá, že vyučování je záležitostí rutiny. Věří svým učitelům, že rozhodují ve prospěch dětí.
- Snaží se vytvořit co možná nejkvalitnější podmínky pro další vzdělávání učitelů.
- Vede učitele k tomu, aby se ujímali role učitelských „lídrů“.
- Podporuje spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce, a to hlavně důrazem na normy spolupráce a stálého zdokonalování, při současném respektu individuality.
- Rozvíjí způsoby, jak zapojovat do věcí nové členy organizace, a jak rozvíjet jejich potenciál.
- Usilují o změnu věcí, které jsou důležité.
- Věnuje pozornost i zdánlivě drobným a méně významným záležitostem řízení každodenního chodu školy¹⁶

2.6 Některé z konkrétních forem spolupráce učitelů

Ve studii Milana Pola a Bohumíry Lazarové „Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy“ je uvedena celá řada inspirujících konkrétních forem spolupráce učitelů ze zahraničí. Ráda bych se zastavila především u těch, se kterými je možné se setkat v českém školním prostředí. Domnívám se, že některé uváděné způsoby spolupráce se neobjeví v našem prostředí nikdy, zavedení jiných je hudbou daleké budoucnosti a zcela jiné školní reality. Některé z nabízených forem se však v reálném světě českého školství používají, i když někdy pod jinými názvy, a o některých formách se alespoň v odborné pedagogické veřejnosti hovoří jako o potřebných.

Například při lednovém kulatém stole SKAV a SVP PedF UK byl zástupcem ředitele ZŠ Londýnská Jiřím Trundou vysloven požadavek na vytvoření **systemu klinických škol pedagogických fakult**¹⁷. Ty jsou známy např. z některých míst USA jako takzvané vyučovací kliniky. Jsou vytvářeny na podobném principu jako fakultní nemocnice a mají i podobný úkol. Je zde vytvořeno prostředí reálné vyučovací praxe, kde je možné expertně ověřovat inovativní

¹⁶ POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s.

¹⁷ GOBYOVÁ, Jitka. Lednový kulatý stůl-výstup. *SKAV* [online]. 2010, 1, [cit. 2010-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.skav.cz/cz/novinky/?id=276>>.

učební metody zkušenými pedagogickými experty a zároveň zde je vytvořeno prostředí, ve kterém mohou pod odborným vedením a supervizi zkušených kolegů získávat začínající učitelé své zkušenosti. I když je v současnosti vytvořen systém fakultní škol, kde praktikují studenti pedagogiky, nejedná se o naplnění ideje klinické školy.

Součástí tvorby ŠVP bylo provedení **autoevaluace školy**. Pokud se školy úkolem opravdu zabývaly a nezůstaly jen na povrchu, prošly procesem evaluace vzdělávacího programu školy. Tento proces se stává ve vyspělých zemích běžnou součástí školního života. Poskytuje impulsy k dalšímu rozvoji školy a současně je nástrojem, kterým škola přejímá zodpovědnost za výsledky vyučovacího procesu při zachování autonomie školy. Odborníci se však také shodují v potřebě patřičné podpory škol tak, aby tyto byly autoevaluace schopny. Často evaluace v českém školním prostředí vede ke konstatování především pozitiv (jedná se přeci o vizitku školy) a výtky jsou pak směřovány především k vnějším faktorům ovlivňujícím chod školy.

V současnosti často diskutovanou formou spolupráce mezi učiteli je **mentoring**. Samotný pojem „mentor“ pochází ze starověkého Řecka. V Homérově eposu Odysseus odchází do války svěřil péči o svoji rodinu a především syna Telemacha učiteli a vychovateli Mentorovi. Jeho úkolem bylo nejen Telemacha vzdělat a vychovat, ale především vést jej k zodpovědnosti za vlastní život. Slovo mentor se stalo synonymem pro důvěrného rádce, přítele, člověka zkušeného a moudrého, tedy jakéhosi průvodce na cestě sebezdokonalení.

Mentoring je o vzájemném vztahu mentora a mentee. Jedním z jeho důležitých prvků je, že se jedná o vyrovnaný vztah, při kterém mají oba zúčastnění rovnocenné postavení. Mentor je tedy rádcem a přítelem, nikoliv nadřazeným. Mentor nabízí poznatky, zkušenosti, podněty, příklad, ale nenese zodpovědnost za rozvoj mentee, je jeho partnerem, kolegou, průvodcem. Mentoring má pozitivní vliv nejen na mentee, ale také na mentora a organizaci jako celek. Mentee získává zkušenosti, kontakty, znalost firemní (školní) kultury, reflexi své práce. Mentor je naopak obohacen o nové náměty, přístup nezátížený stereotypem, pohled nově přichozího. Mentor a mentee mají stejnou zodpovědnost za rozvoj vztahu mentoringu a za dosažení stanovených cílů. Zálžitosti řešené v rámci mentoringu jsou považovány za důvěrné. Vztah obou stran je rovnocenný a založený na vzájemné důvěře. Povinnosti nesmí být zneužívány mimo rámec mentoringu. Ve vztahu je uplatňován pro-aktivní přístup, mentor vyzývá a podporuje

mentee a poskytuje mu zpětnou vazbu, mentee se snaží vypořádat s jakoukoli oblastí rozvoje. Vztah mentoringu je zcela dobrovolný.¹⁸

Jak již bylo zmíněno správně nastavený systém mentoringu by měl přinášet zisk oběma stranám. Specifickému přínosu mentoringu se ve své studii „Mezigenerační vztahy ve škole“ věnují V. Jůva, B. Lazarová a A. Sekot. Vyzdvihují zde mentoring jako jeden z nástrojů předcházející syndromu vyhoření u starších učitelů. „Mezigenerační profesionální dialog má vliv na udržení a rozvoj profesních kompetencí starších učitelů a rozvoj zdravého sebevědomí. Mladí učitelé, i když méně zkušení, mohou do vzájemného profesního vztahu přinést nové poznatky, nekonvenční vzhled do nastalých problémů a inspiraci pro další vzdělávání. Tato ze sociologického hlediska nesporně zajímavá forma „zpětné socializace“ je aktualizována zejména v obdobích transformace společnosti a přejímání nových výukových postupů do práce školy. Vzájemná komunikace začínajících učitelů se zkušenými kolegy přináší nejen přirozené a tudíž nezastupitelné podněty pro mladé učitele, ale je zároveň – mnohdy nezamýšlenou a neuvědomovanou formou korigování osvědčených pedagogických postupů i pro starší učitele.“¹⁹ Mladí učitelé přinášejí do tohoto vztahu nové podněty energii a svůj idealismus. Vítězové jsou pak na obou stranách a samozřejmě největší užitek tato mezigenerační spolupráce přináší škole a samotným žákům.

Mezigenerační spolupráce pomáhá mladým učitelům k budování osobního přístupu k zvládnutí praxe, tedy k jakémusi propojení mezi pedagogickou teorií a praxí. Právě reflektování praxe skrze náhled zkušeného kolegy je na této cestě velkou pomocí. Praxe také dokládá, že rada zkušeného kolegy je nenahraditelná v oblastech jako je vedení třídy, komunikace s rodiči, řešení konfliktů a celé řady dalších, jejichž úspěšné zvládnutí je podmíněno praktickou zkušeností.

V podmínkách českého školství je celá otázka mentoringu teprve ve stádiu zrodu. Poměrně obtížně je zde role mentora definována, v mnohých bodech se shoduje s rolí uvádějícího učitele. Např. Michaela Pištová z Univerzity Pardubice sice uvádí tři oblasti, ve kterých mentor spolupracuje se svým svěřencem, ale zároveň zdůrazňuje tu, která seznamuje se školou jako

¹⁸ CHOVANEC, Tomáš . *www.cpkp.cz* [online]. 2005 [cit. 2010-03-23]. Co je mentoring. Dostupné z WWW: <http://www.cpkp.cz/mentoring/co_je_mentoring.html>.

¹⁹ JŮVA, Vladimír ; LAZAROVÁ, Bohumíra; SEKOT, Aleš. Mezigenerační vztahy ve škole. [online]. 2008, Ě+Ě, [cit. 2010-06-23]. Dostupný z WWW: <<http://WWW.fsps.muni.cz/~lazarova/gacr/nitra2.doc>>.

s institucí, tedy s její kulturou, psanými i nepsanými pravidly.²⁰ To byla v době mé praxe spolu se způsobem vedení administrativy doména uvádějícího učitele. Další oblastí, kterou zmiňuje, je oblast vlastní výuky a oblast sociální podpory. Všechny prameny se shodují ve dvou principech mentoringu:

1. Ne každý ze zkušených učitelů má předpoklady stát se mentorem, ale pokud se jím má stát, musí mu být poskytnuta podpora ať už ve formě podpory dalším vzděláváním (mentor by měl vědět, jak probíhá proces vzdělávání dospělých, znát proces profesního rozvoje učitele), ale i podpory organizační tj. např. úprava rozvrhu.
2. Je nutno zdůraznit individualitu každého mentorského vztahu, neboť každý probíhá za jiných vnějších podmínek a je uskutečňován v osobitém vztahu dvou individualit. Je tudíž velmi obtížné a i nežádoucí stavět proces mentoringu na přesně a direktivně daných formách.

Otázkami mentoringu se zabývají pedagogické fakulty hlavně z hlediska výzkumu, ale také se zkouší modely využití mentoringu při vzdělávání budoucích učitelů. Ve svém procesu systému zvyšování kvality pedagogické práce kolegiální podporu využívá program Začít spolu (mezinárodní program Step by Step). Potřeba kolegiální podpory se stala naléhavou při zavádění procesu certifikace. Zde vznikla potřeba učitelů, kteří žádali o certifikaci, pravidelně spolupracovat s někým v programu zkušeným. V praxi se ukázalo, že absolvování cyklického vzdělávání není pro kvalitní zavedení programu dostatečné. Na základě Mezinárodního kurzu mentorské přípravy v prosinci 2005 v Bratislavě ustanovila v České republice Step by Step ČR roli mentora. V roce 2006/2007 byl uspořádán první kurz v mentorských dovednostech pro lektory programu Začít spolu. „Obsah tohoto kurzu měl přispět zejména k tomu, aby účastníci porozuměli cyklickému průběhu mentoringu: plánování, monitoring, rozbor, aplikace a aby rozvíjeli zejména dovednosti v oblasti vedení rozhovoru s učitelem při formulování jeho cílů, popisu reality, hledání alternativ v jeho práci a stanovení akčního plánu. Ze závěrečné reflexe kurzu vyplynulo, že kolegiální, mentorská podpora byla učiteli přijata a oceněna.“²¹ Mentoring se ukázal být jedním z důležitých pilířů pro udržení kvality programu Začít spolu. Účinný je však

²⁰ ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Nový termín:mentoring. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009, 24, [cit. 2010-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904>>.

²¹ KARGEROVÁ, Jana; LUKAVSKÁ, Eva. Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu. *Kritické listy* [online]. 2010, 36, [cit. 2010-03-10].

Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=36/mentoring>>.

pouze za přítomnosti i zbývajících pilířů tj. výchovných a vzdělávacích strategií programu a standardů kvality pedagogické práce.

Pozorování práce učitele jiným učitelem fungujícím v roli **peer učitele** je vlastně velmi složitý název pro vzájemné hospitace. Ty mohou patřit k velmi silným nástrojům podpory odborného růstu. K tomu, aby zachovaly svůj účel, je však nezbytná zpětná vazba. Pro mnohé učitele je nepřekonatelné vyjádřit se k práci svého kolegy, zvláště pokud by se mělo jednat o kritiku. Řada učitelů také nebývá příliš ochotná ukazovat druhým, jak v hodině pracují. Je proto vždy důležité zdůrazňovat důvěrnost získaných poznatků tak, aby nabyl na důležitosti fakt, že je toto peer pozorování určeno především k profesionálnímu růstu zúčastněných.

Další v zahraniční literatuře zmiňované formy jako jsou učitelské instituty, peer koučování, podpůrné týmy učitelů či reflektování případových studií zatím cestu do reality českého školství nenašly.

3 Empirický výzkum

3.1 Metodologický úvod

Na základě poznatků získaných studiem teoretických prací zaměřených na DVU a na základě osobních dlouholetých zkušeností jsem se zaměřila v empirickém výzkumu na rozvoj učitelských kompetencí, ke kterému dochází v každodenní praxi spoluprací, výměnou zkušeností a vzájemnou reflexí mezi samotnými učiteli. Hledala jsem odpověď na základní otázku: **Je možné nastavit podmínky ve škole tak, aby podporovaly kolegiální vzdělávání a jeho prostřednictvím efektivní rozvoj pedagogických kompetencí vyučujících?** Zajímalo mě, jak na tuto problematiku nahlíží vedení škol a jak jednotliví učitelé. Pozornost jsem věnovala systému uvádění začínajících učitelů a jeho nastavení v jednotlivých školách. Sledovala jsem účast škol v projektech DVU, a to především těch, které se odehrávaly přímo ve škole a byly vytvářeny na základě specifických potřeb školy, ale také předávání získaných poznatků uvnitř školy. Z nových metod, které jsou do škol přenášeny ze zahraničí, mě prioritně zajímala oblast mentoringu.

Pro výzkum jsem použila metodu případových studií. Tato metoda umožňuje zpracovat a maximálně informačně vytěžit paletu rozmanitých informačních zdrojů dat. V pedagogickém výzkumu patří ke stále frekventovanějším postupům zejména při hledání odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek dochází k určitým jevům.²² Pro tento případ jsem zvolila **rozhovor s ředitelem školy, dotazník pro učitele**, k vytváření **charakteristiky školy** jsem využila veřejně dostupné informace o škole tj. výroční zprávu, internetové stránky, inspekční zprávu a mimo tyto veřejné informace jsem čerpala z neformálních rozhovorů s učiteli.

V rozhovoru s řediteli škol jsem se v úvodu zajímala o celkovou situaci v oblasti DVU v konkrétní škole. Ptala jsem se na systém uvádění začínajících i nových učitelů, vzájemné hospitace, vnímání spolupráce a využívání vlastních učitelů v roli lektora DVU. Jako poslední oblast jsem zvolila otázky mentoringu. (viz příloha číslo 1) Rozhovory jsem uskutečnila během března roku 2010. Rozhovor s řediteli škol byl cenným zdrojem informací o každé ze škol. Jako

²² viz. ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s.

největší problém této části případové studie se ukázala obtížnost udržení směru rozhovoru a jeho předem připravené struktury.

V dotaznících jsem mapovala oblast uvádění začínajících učitelů, vzájemných hospitací, vzájemné reflexe pedagogické práce, vzájemnou spolupráci a vnímání otázky mentoringu. (viz příloha číslo 2) Dotazník jsem v ZŠ Plavsko, ZŠ Gutova, ZŠ U Vršovického nádraží a ZUŠ Olešská jsem rozdala a vyhodnocovala v klasické papírové podobě, pro studii v ZŠ Kunratice a ZŠ J.K.Tyla v Písku jsem z praktických důvodů využila elektronické podoby dotazníku. Tato forma byla hodnocena samotnými učiteli jako méně náročná na jejich čas a odstranila problémy s doručováním dotazníků poštou. Dotazníky jsem distribuovala a následně sbírala v průběhu března a dubna 2010.

K případové studii jsem vybrala celkem šest škol. Základní škola Kunratice pro mě byla zajímavá především osobou ředitele školy, angažovaného a ambiciózního. Vycházela jsem z předpokladu, že je zde vyvíjen maximální tlak na rozvoj každého z učitelů.

Základní škola U Vršovického nádraží představuje školu, která se musí vypořádat s problematickým sociálním složením žáků a je zde ponechána vyučujícím určitá volnost.

Základní škola Gutova je školou, kde jsou vytvářeny podmínky pro další vzdělávání učitelů a vedení školy je mu nakloněno. Poměrně méně vzdělávacích akcí se týká celého pedagogického sboru. Hodně činností je zde formalizováno.

Základní škola J.K.Tyla v Písku je školou, o které jsem slyšela v souvislosti s velmi zdařilou personální politikou vedení školy a se systémem vzdělávání pedagogického sboru, na který byly účelově čerpány nemalé prostředky z Evropských fondů.

Zajímavý protiklad k plně organizovaným školám tvoří malotřídka Základní škola Plavsko. Projekt na vybudování školícího centra DVU v prostorách školy je nezvyklým záměrem vedení školy na malé obci a zcela jasně demonstuje, že pro ředitelku této školy je DVU prioritou.

Pětici základních škol doplňuje šestá Základní umělecká škola Olešská. Pro účely tohoto výzkumu je zajímavá odlišnou organizací uvnitř školy i tím, že je to škola, kterou velké změny v podobě tvorby a realizace vlastního školního vzdělávacího plánu teprve čekají.

Některé zajímavé poznatky vyplynuly z rozhovorů na dané téma s učiteli škol. Některé z postřehů z těchto neformálně vedených rozhovorů jsem shrnula v poslední kapitole před závěrem empirické části. Nebylo možné s nimi pracovat v rámci případových studií, protože se neuskutečnily ve stejném rozsahu ve všech školách.

3.2 Případová studie 1: ZŠ Kunratice

3.2.1 Charakteristika školy

Základní škola Kunratice je plně organizovanou základní školou zřizovanou Městskou částí Praha 4. Rozsáhlou přestavbou byla navýšena její kapacita. Stojí ve čtvrti, která se v posledních letech výrazně rozvíjí. V současné době školu navštěvuje kolem 400 žáků v 18 třídách. Jejich počet se na rozdíl od většiny škol v okolí každoročně zvyšuje. V čele školy stojí od února roku 2007 Ing. Bc. Vít Beran. Ředitel školy byl jedním z protagonistů školské reformy a se svými dvěma zástupkyněmi vytváří tým sehraný již předchozí spoluprací.

Škola vyučuje podle školního vzdělávacího plánu **KUK**, tedy **K**omunikace, **U**čení a **K**ooperace.

Ve škole probíhají dlouhodobé projekty. V uplynulém období např. **Ekoškola** (Eco – Schools) projekt, jehož garantem je Mezinárodní organizace FEE (Foundation for Environmental Education) a v České republice jej zastřešuje sdružení TEREZA. Pro chod školy je významný projekt **POLITEIA** (kořeny evropské demokracie) o. s. Gemini. Na základě výstupů z tohoto projektu, který probíhal od roku 2007, pracuje dnes např. školní parlament. V projektu Základní školy Angelova **Odborné a jazykové vzdělávání pedagogických a akademických pracovníků**, který rozvíjí jazykovou vybavenost učitelů a je financován z Operačního programu Praha – Adaptabilita, se vzdělává dvanáct učitelů ZŠ Kunratice. Ukončen byl již **Projekt o.s. Kritické myšlení - ROVNOVÁHA - SI-PAU „Spolupráce a inspirace“** - Praktický výcvik v posuzování kvality ve vzdělávání. Přestože projekt byl již ukončen , spolupráce s o.s. Kritické myšlení dále pokračuje. Ve školním roce 2009 / 2010 se škola zapojila do projektu „Bezpečně do školy“. Škola je zařazena do sítě jako **Škola podporující zdraví**. Mimo tyto projekty vznikají školní výukové projekty, škola uplatňuje projektové vyučování jako efektivní moderní výukovou metodu. V loňském školním roce například proběhly úspěšně čtenářské projekty.

Charakteristickým rysem školy je uplatňování moderních pedagogických zásad vycházejících z principů komunitního vzdělávání a příznivé, liberální klima založené na partnerských vztazích mezi účastníky vzdělávacího procesu. Škola spolupracuje s občanským sdružením PATRON, jehož členy jsou převážně rodiče žáků školy. Cílem sdružení je podporovat volnočasové aktivity dětí a spolupracovat na projektech zaměřených na rozvoj školy a vzdělávání.

Zástupci rodičů se pak setkávají v Gremiu rodičů. Pro obyvatele Kunratic připravuje škola celou řadu komunitních aktivit, tady akcí otevřených veřejnosti.

Důležitou součástí pracovního týmu školy je školní psycholog, což je jistě přínosné.

Škola úzce spolupracuje se školami vzdělávajícími budoucí pedagogy. V loňském školním roce zde například proběhl výběrový seminář Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy zaměřený na sebehodnocení a hodnocení žáků ve výuce. Mezi další spolupracující školy patří Přírodovědná fakulta Univerzity Karlovy a DAMU. Škola je též partnerskou školou pedagogického nakladatelství FRAUS.

Otázka dalšího vzdělávání pedagogů, cíleného podle aktuálních potřeb školy je jednou z nejdůležitějších priorit současného vedení školy. Vyplývá to jak z výroční zprávy školy, tak i z inspekční zpráva ČŠI z června roku 2009 a především z rozhovoru s ředitelem školy i pedagogickými pracovníky.

3.2.2 Rozhovor s ředitelem školy

Rozhovor probíhal v podvečer po skončení porady pedagogických pracovníků o dalším směřování projektů. Pracovna ředitele školy je zcela otevřená všem, kdo potřebují a bylo patrné, že toho spolupracovníci plně využívají. Ve škole navzdory pokročilé hodině (17.15 – 18.30) panoval stále ještě čilý ruch a i při prohlídce areálu na závěr jsme potkali několik vyučujících.

Na začátku jsme hovořili o plánu DVPP. Škola má povinnost plán vypracovávat, ale jak ředitel školy podotkl, dochází samozřejmě ke změnám podle aktuální potřeby, případně podle zájmu vyučujících.

Prioritou v uplynulých letech pro vedení školy byla stabilizace pedagogického sboru. Po nástupu stávajícího vedení (únor 2007) postupně odešli ti z učitelů, kteří nechtěli nebo nemohli akceptovat styl pedagogické práce tak, jak jej nové vedení postupně prosazovalo. Ředitel školy zdůraznil, že cílem vedení je proaktivní, kooperativní, tvořivé vyučování. Zároveň zdůraznil, že ačkoliv se tyto pojmy skloňují jako novum poslední doby, dobří učitelé aktivní způsoby výuky znaly již v dobách dávno minulých. Vzpomínal na pana učitele v důchodovém věku, který působil krátkou dobu na škole jako zástup a bravurně pracoval jak s prací ve skupině, tak s dramatickou výchovou, s projekty a s aktivizačními metodami. Jeho přípravy, které vypracovával ještě jako student Učitelského ústavu Svatého Jána pod Skalou, by mohli sloužit jako příklad moderní pedagogiky.

Podle slov ředitele školy je v současné době stabilizován sbor I. stupně. Částečné problémy přetrvávají na druhém stupni, nejvíce v aprobaci matematika, fyzika, anglický jazyk. Někteří z učitelů nesplňují kvalifikační předpoklady, ale ti si předepsané vzdělání doplňují v kombinovaném studiu.

ŠVP s názvem KUK tedy **K**omunikace, **U**čení a **K**ooperace začal být vytvářen ještě za předchozího vedení, dokončen byl v srpnu 2007. Jeho tvorba byla prubířským kamenem pro spolupráci mezi nastupujícím vedením a pedagogickým sborem a rozhodně byla dobrým základem pro předávání si znalostí a zkušeností uvnitř školy. Ale nejenom to. Práce nad vzdělávacím programem byla důležitá pro vytváření atmosféry spolupráce ve škole. Ředitel školy zde vysoce vyzdvihoval podporu svých zástupkyň.

V uplynulých letech byly prioritou v dalším vzdělávání na této škole především otázky aktivizačních metod, kooperativního učení, projektového vyučování, individualizace ve výuce. Ředitel školy upřednostňuje vzdělávání probíhající pro všechny učitele na půdě školy. Pro školení, tvůrčí dílny, předávání zkušeností, ale samozřejmě i pro porady je vyhrazeno čtvrteční odpoledne, které si všichni vyučující jsou povinni pro tyto aktivity rezervovat. Pro lektorování se využívalo i kapacity zaměstnanců školy, především samotného ředitele školy, ale i jeho zástupkyň. Velmi se také osvědčila spolupráce s o.s. Kritické myšlení. Škola poskytuje pro vzdělávací akce tohoto občanského sdružení své prostory a její učitelé se pak programů účastní za výhodných podmínek. Mezi aktivní členy tohoto sdružení patří více učitelů školy, v čele se zástupkyní i panem ředitelem. Pokud se týká výběru programů dalšího vzdělávání, má zdejší ředitel velkou výhodu, že zná řadu výborných lektorů ze svého aktivního působení v oblasti zavádění ŠVP. Při výběru vždy upřednostňuje doporučení na konkrétního lektora.

V současnosti patří k prioritám rozšiřování dalšího vzdělávání moderní informační technologie. Škola se stala partnerskou školou pro nakladatelství FRAUS, tedy nakladatelství zabývající se vydáváním učebnic pro interaktivní tabule. Ve výuce jsou ověřovány interaktivní učebnice. Všichni učitelé byli proškoleni v potřebných počítačových dovednostech a v užívání programů potřebných pro používání interaktivních tabulí. Samozřejmě součástí této spolupráce je výměna zkušeností. Proškoleni jsou informatiči a ti pak dále předávají potřebné znalosti ostatním vyučujícím. Společně učitelé i tvůrci učebnic, podle slov ředitele školy, hledají cesty jak využívat interaktivní tabule nikoliv k formální výuce, ale především k aktivizaci žáků a k individualizaci ve výuce. V šestých třídách se ověřuje účinnost výuky s použitím notebooků.

Všechny tyto činnosti s sebou nesou jako samozřejmost nutnost výměny zkušeností mezi jednotlivými učiteli.

Učitelé na této škole jsou vedením vyzýváni ke kolegiálním hospitacím. Dvě vzájemné hospitace jsou minimem, které je určeno jako povinnost. Z hospitací se nepožizuje žádný záznam, slouží výhradně k vzájemné reflexi práce mezi kolegy. Podle potřeby je možná aktuální změna rozvrhu tak, aby učitel mohl hospitovat v hodině podle svého zájmu, případně potřeby. Ředitel školy usiluje, podle svých slov, o to, aby i hospitace vedení byly brány jako pomoc. Sám zažil několik hospitací, které byly doprovázeny záznamem na kameru. Po domluvě s učiteli by chtěl záznamy do budoucna pořizovat i při hospitacích vedení. Záznamy jsou však podmíněny souhlasem daného učitele a budou sloužit zase jenom pro potřebu reflexe a sebereflexe dotčeného. Podle vlastní zkušenosti pan ředitel usuzuje, že po počátečním šoku je to velmi účinná metoda především pro sebereflexi.

Uvádějící učitelé jsou začínajícím kolegům určeni vždy. Snadno ověřitelná spolupráce uváděného a uvádějícího se pohybuje především v oblasti administrativy. Pokud se mluví o vedení v odborné pedagogické činnosti, je těžké určit způsoby práce, které půjdou za hranici formálnosti. Dle slov ředitele školy jsou určeny vzájemné hospitace, v tomto případě tři za pololetí. Samozřejmě se stane, že uvádějící učitel má jinou aprobaci, případně si s pedagogickým nováčkem vzájemně neseďnou lidsky, a proces uvádění je spíše formální záležitostí. Učitelé se také často obracejí o radu ke kolegovi, ke kterému mají prostě blíže, případně s ním tráví čas neformálně i mimo školu. I proto je důležitý kolegiální, neformální život ve škole. Každý z vyučujících má také možnost obrátit se žádostí o radu, či pomoc při řešení problému na někoho z vedení, a není to považováno za selhání. Spíše naopak.

Úspěšné využívání role mentora, podle slov ředitele školy, závisí na nastavení legislativy, ale i finančních prostředků pro školy. Ideální by bylo vytvoření této funkce v rámci dodnes bohužel neuskutečněného programu kariérního růstu, kdy ti nejzkušenější na vrcholu pomyslného kariérního žebříčku by se stávali mentory. Podmínkou by ovšem muselo být snížení jejich přímé vyučovací povinnosti tak, aby se práci mentora mohli věnovat. A to samozřejmě závisí na legislativě i finančních prostředcích.

Na závěr rozhovoru pak zazněla slova o podhodnocení ocenění práce učitele. O nerovnováze mezi pracovní zátěží učitele a jeho finančním ohodnocením. Ředitel školy zdůraznil, že nikdy neuskutečněné projekty kariérního růstu a standardu profese učitele by byly

pro rozvoj dalšího vzdělávání učitelů, ale i ocenění učitelské profese přínosem. Je škoda, že zapadly.

3.2.3 Vyhodnocení dotazníku

Počet vyplněných a odevzdaných dotazníků: 19

1. otázka: Pedagogická praxe:

1-5 let	4
6-10 let	3
11-15 let	1
15-19 let	5
20 a více let	6

2. otázka: Počet let na této škole

Celkem 5 učitelů pracuje na této škole déle než patnáct let. 8 učitelů zde pracuje méně než tři roky.

3. otázka: Vzdělání

Většina (celkem 14) učitelů jsou absolventy pedagogické fakulty. Dva z učitelů absolvovali jiné vysokoškolské vzdělání a 3 učitelé nemají dokončená vysokoškolská studia.

4. otázka Uvádějící: učitel při prvním nástupu do učitelské praxe

Pouze tři z učitelů neměli při svém nástupu do praxe uvádějícího učitele.

5. otázka: Uvádějící učitel při nástupu do učitelské praxe na této škole

Uvádějícího učitele na této škole mělo podle dotazníku 5 učitelů, ostatní na této škole nastupovali bez uvádějícího učitele. Pozitivní je, že všichni z učitelů, kteří nastupovali v posledních pěti letech bez předchozí praxe, uvádějícího učitele měli.

6. otázka: Odhad týdenní pracovní zátěže uvádějícího učitele v hodinách

Odhad se pohyboval mezi 1 hodinou až 3 hodinami, v jednom případě mezi 5-6 hodinami (pedagog neměl nikdy uvádějícího učitele). Přesný průměr pak činil 2,16 hodiny.

7. otázka: Subjektivní vnímání pomoci uvádějícího učitele: „V čem konkrétně byla pro Vás pomoc uvádějícího učitele důležitá?“

Nejčastěji se v této odpovědi vyskytovali záležitosti dokumentace a administrativy vůbec. Jako velká pomoc byla uváděna možnost konzultace. „podpora, orientace v materiálech školy, upozornění na zaběhnuté akce školy, vzájemné hospitace, vzájemná výměna nápadů, materiálů“ nebo „předání praktických zkušeností“, „možnost se poradit, porovnávat různé formy, metody“.

Shrnutí otázky uvádění nových učitelů na ZŠ Kunratice

Uvádění učitelů se soustředí na práci se začínajícími kolegy. V posledních čtyřech letech tito učitelů bez praxe měli vždy svého uvádějícího učitele a vzájemnou spolupráci hodnotí kladně. Zkušeným pedagogům není uvádějící vždy přidělen. Je možné předpokládat, že jim ku pomoci při poznávání zvyklostí školy je k dispozici vedení školy.

8. otázka: Vzájemné konzultace mezi kolegy

Pouze jeden z učitelů (začátečník) nekonzultuje své pochyby a problémy s kolegy.

9. až 14. otázka: Vzájemné hospitace

Všichni učitelé využívají možnosti vzájemné hospitace. Zajímavé podněty z práce kolegů využívá ve svých hodinách 18 z nich, tady téměř všichni. Svoji práci v hodině také konzultují s kolegou, který jejich hodinu navštívil. Při nahlédnutí kolegy do hodiny 6 z učitelů předvede i to, v čem si nejsou tak docela jisti, 11 z nich takovou činnost předvede za určitých okolností, 2 takovou činnost při vzájemné hospitaci nepředvedou.

15. otázka: Zájem o sdílení poznatků získaných na kurzech dalšího vzdělávání

Většina učitelů (16) se zajímá o poznatky získané kolegy na programech DVU mimo školu, 3 učitele tyto poznatky zajímají v případě, že se jednalo o vzdělávání zaměřené na jejich obor.

16. otázka: Spolupráce uvnitř školy např. na projektech, ŠVP aj.

Spolupráci na společných programech s celou školou uvádí v dotazníku 18 z učitelů, 1 uvádí, že spolupracuje hlavně s kolegy v metodickém úseku.

17. otázka: Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Jen 3 z učitelů raději vyhledají program DVU mimo školu, v souladu se svými potřebami a prioritami. Pro 16 učitelů jsou programy konané přímo ve škole přínosem.

18. otázka: Význam tvorby ŠVP pro prohloubení spolupráce uvnitř školy

Podle většiny z pedagogů (16) byla práce na ŠVP příležitostí k prohloubení spolupráce uvnitř školy. Práce na ŠVP neměla z hlediska prohloubení spolupráce význam pro 4 učitele, 3 z nich vyučují teprve první rok.

19. otázka: Pohled na funkci „mentora“

Fungování mentora na škole by považovali za zbytečné pět z učitelů. „Myslím, že to není nutné, je možné problémy konzultovat s kolegy, hledat v literatuře apod.“ nebo „Ne každý si nechá poradit. Někomu vyhovuje metoda pokus, omyl“ také „Někdy zkušený učitelé lpí na svých překonaných metodách“ a „Úředně stanovené funkce vykonávám nerada, pokud mě někdo požádá o radu neformálně, ráda pomohu...“ a také „Z mého hlediska je přínosné, pokud se začínající kolega může obrátit na více zkušených kolegů.“ Jeden učitel si takovou funkci nedovede představit. 14 učitelů by mentora považovali za přínos pro školství. „Domnívám se, že jde o velmi přínosnou a potřebnou funkci, nejen pro začínající učitele, ale pro všechny kolegy na škole“ „...považuji to za jeden z chybějících pilířů základního vzdělávání“, ale i „...záleželo by na osobních vlastnostech obou.“

20. otázka: Chcete ještě něco dodat?

„Spolupráci i dalšímu profesnímu rozvoji by měla být ponechána dobrovolnost.“ „Při mé práci mi velmi pomáhá to, že máme s kolegyněmi dobrý kolektiv – mohu přijít pro radu, zeptat se, či se pochlubit, sdílet zážitky, ptát se na názor...- to vše přispívá k tomu, abych se ve svém

zaměstnání cítila dobře. Naopak ale stres, při plnění požadavků vedení, když se často musí něco udělat velmi rychle, mi mou práci znepříjemňuje.“

3.2.4 Shrnutí

Vedení školy považuje oblast DVU za nezbytnou součást pracovní náplně učitele. Vytváří podmínky pro fungování výměny zkušeností a spolupráci mezi kolegy. Řediteli školy poskytují svými znalostmi, zkušenostmi a nasazením podporu obě zástupkyně. Na škole jsou vytvořeny podmínky pro vzájemné hospitace, které jsou následně vyžadovány. Tlak na rozvoj učitelských kompetencí a zapojení do projektů je některými učiteli vnímán jako přílišný. Není zde vytvořen prostor pro individualitu názorů a stylu práce každého z vyučujících. Ve výsledku se direktivní vedení projevuje problémy se stabilitou pedagogického sboru.

3.3 Případová studie 2: ZŠ U Vršovického nádraží

3.3.1 Charakteristika školy

Škola se nachází v jedné ze starších školních pražských budov. Byla postavena ve 30. letech minulého století a její architektura by mohla dodnes sloužit jako vzor především pro účelné a pohodlné vnitřní uspořádání. Původně se jednalo o oddělené budovy školy dívčí a chlapecké, z nichž každá měla svůj vlastní vstup a které byly propojeny traktem, kde se nachází tělocvična a divadelní sál. Dnes je tímto způsobem oddělena budova prvního a druhého stupně. To vede k většímu oddělení obou stupňů, než je v současnosti na školách obvyklé. V budově druhého stupně se nachází sborovna, ale ta je používána především k celoškolním poradám, či jiným celoškolním akcím. Učitelé prvního stupně se schází ve společném, velmi útulném kabinetu, druhý stupeň je rozdělen do tří kabinetů zhruba podle metodických úseků. Ve škole je v tomto školním roce v deseti třídách celkem 190 žáků. Škola má přípravnou třídu, která se zaměřuje především na skupinu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí s odkladem školní docházky. Tu v současnosti navštěvuje dvanáct žáků. Zřizovatelem školy je Praha 10.

Škola organizuje a vlastními silami zajišťuje zájmové kroužky, naplňující volný čas žáků. Sociální složení žáků tvoří zvláštní protiklad skupiny velmi ambiciózních, sportovně nadaných dětí (v těsné blízkosti školy se nachází sportovní areál HASA, kde trénují krasobruslaři) a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Vyšším procentem, než je běžné jsou zde zastoupeni i žáci jiné než české národnosti, často cizí státní příslušníci. To klade mimořádně vysoké nároky na pedagogické pracovníky.

Podle mého názoru filosofii směřování školy dobře vystihuje název ŠVP – *Směr život*. K prioritám vzdělávacího plánu patří výuka angličtiny (je vyučována již od první třídy a vedena plně aprobovanou učitelkou anglického jazyka) a výuka práce s informačními technologiemi. Výuka informatiky je rozšířena nad rámec daný Rámcovým vzdělávacím plánem.

Ve škole pracuje speciální pedagog. Škola spolupracuje s pedagogicko - psychologickou poradnou, řadu let má svoji školní psycholožku, která je v poradně zaměstnána.

Vyšší věkový průměr učitelů je cenou za relativní stabilitu pedagogického sboru. Pedagogičtí i provozní zaměstnanci se scházejí i při neformálních příležitostech, na škole panuje přátelská, kolegiální atmosféra.

3.3.2 Rozhovor se zástupkyní ředitele školy

Po dohodě s ředitelem školy jsem rozhovor na této škole uskutečnila s jeho zástupkyní, protože jak oblast dalšího vzdělávání, tak celá oblast personální je v její kompetenci.

Škola má plán dalšího vzdělávání učitelů. Prioritou v něm je vzdělávání v oblasti pedagogické a psychologické praxe. Paní zástupkyně zdůraznila v rozhovoru, že škola se snaží pro své učitele zařadit vždy další vzdělávání podle aktuálních potřeb školy. V poslední době se například týkalo problémů kolem integrace žáka s autismem. Škola zajistila proškolení s odborníkem i následné vzájemné konzultace učitelů druhého stupně, kterých se problém týkal. V nedávné době se zvýšená pozornost věnovala problematice šikany a právní ochrany dítěte, kdy bylo další vzdělávání učitelů odborníky propojeno s odborně vedenou besedou pro žáky školy.

K vzájemným konzultacím nad těmito tématy vzhledem k malému počtu vyučujících dobře slouží střeďeční porady učitelů. Zde se často formou diskuse konzultují problémy i nové poznatky a zkušenosti vyučujících. Na těchto poradách také stručně informují učitelé své kolegy o programech dalšího vzdělávání, které jednotlivě absolvují v některé z organizací mimo školu. Při výběru vzdělávacích akcí škola upřednostňuje ty, které vedou k aktivitě a jsou vedeny zkušenými pedagogy, před akcemi prohlubujícími teoretické vzdělání vedenými odborníky mimo praxi.

K financování vzdělávacích akcí používá škola prostředky na tuto činnost přidělené zřizovatelem. Jak paní zástupkyně podotkla, došlo bohužel k jejich radikálnímu snížení. I proto se škola snažila využívat nabídku bezplatného vzdělávání, které bylo hrazeno pomocí grantů například z fondů Evropské unie.

Uvádění nových učitelů není svázáno s přesně daným systémem shodným pro každého nastupujícího učitele. Liší se podle toho, zda se jedná o učitele bez praxe, či nového učitele s praxí na jiné škole a vzhledem k malému kolektivu a specifickému vnitřnímu uspořádání školy se také liší způsob uvádění nového kolegy na prvním a na druhém stupni. Vzhledem k malému kolektivu na druhém stupni obvykle není možné, aby uvádějící učitel byl zároveň oborovým kolegou. Uvádění druhostupňových kolegů se tady ve většině případů ujímá paní zástupkyně. Nové kolegy seznámí se systémem vnitřního fungování školy, s požadavky na vedení administrativy. Za důležité považuje i předávání poznatků o jednotlivých žácích, jejich problémech a rodinném zázemí. V kabinetech na druhém stupni jsou spolu obvykle učitelé umístěni nejen podle příbuznosti aprobačí, ale hledí se vždy i na to, aby spolu sedící učitelé dobře vycházeli. Na prvním stupni je uvádějícím učitelem obvykle ten, kdo dobře zná děti z dané třídy.

Třídy uvádějícího a uváděného jsou umístěny na stejném patře (v budově školy vždy tři třídy mají vstup ze společné haly na patře). Způsob spolupráce není nijak určen a záleží tedy na obou zúčastněných.

Vzájemné hospitace jsou vedením doporučovány, využívají se však poměrně zřídka. Pokud někdo z vyučujících projeví zájem o násleech v hodině kolegy, vedení mu rádo vyhoví i při změně rozvrhu. Zpětnou vazbu se snaží v rámci své hospitační činnosti poskytnout paní zástupkyně. Pokud se setká v hodině s něčím zajímavým, podnětným, hovoří o své zkušenosti i na společných poradách pedagogického sboru.

K prohloubení spolupráce a zvýšené výměně zkušeností a poznatků i zkušeností přispěla spolupráce nad školním vzdělávacím plánem. Další příležitostí ke vzájemné spolupráci jsou celoškolské projekty. K výměně zkušeností a znalostí mezi pedagogy přispívají dobré vztahy mezi lidmi. V mnohých případech se tak děje mimo školu při společných akcích, i když se jich účastní menší skupiny učitelů.

Vlastní učitele při dalším vzdělávání škola využila především v oblasti informatiky, kdy lektory dalšího vzdělávání byli učitelé informatiky. Velmi dobrou zkušenost také škola učinila s doktorantkou pedagogických věd, která po celý rok pravidelně do školy docházela a realizovala zde svůj výzkum v oblasti prevence patologického chování dospívajících. O své poznatky se pak na schůzkách podělila se členy pedagogického sboru. Ti získali nestranný pohled na vztahy uvnitř školy, jak mezi žáky samotnými, tak mezi učiteli a žáky a naučili se novým technikám řešení problémového chování.

K představě fungování mentora na školách byla paní zástupkyně spíše skeptická. Zdůraznila, že každý z učitelů má svůj styl učení. Starší učitelé pak často neradi pracují s novými metodami. Je pro ně více důležitá kázeň v hodině. Střet mezi začínajícím učitelem, který přichází do školy plný ideálů a zkušeným, lehce skeptickým starším praktikem nebývá příliš dobrým podkladem ke spolupráci. Jistě by tedy záleželo nejen na nastavení systému, ale také na osobnosti mentora a mentee. Ne každý zkušený pedagog by byl pro podobnou práci vhodným kandidátem.

3.3.3 Vyhodnocení dotazníku

Počet vyplněných a odevzdaných dotazníků: 12

1. otázka: Pedagogická praxe:

1-5 let	3
6-10 let	0
11-15 let	0
15-19 let	1
20 a více let	8

2. otázka: Počet let na této škole

Celkem 5 učitelů pracuje na této škole déle jak patnáct let. 4 učitelé jsou zde déle jak deset let a jenom tři z učitelů jsou zde kratší dobu (jeden čtyři roky, dva tři roky)

3. otázka: Vzdělání

Většina (celkem 9) učitelů jsou absolventy pedagogické fakulty. Dva z učitelů absolvovali jiné vysokoškolské vzdělání a 1 učitel nedokončil vysokoškolská studia.

4. Otázka: Uvádějíci učitel při prvním nástupu do učitelské praxe

Celkem 7 učitelů mělo při svém nástupu do praxe uvádějíciho učitele. 5 učitelů se bez této pomoci muselo obejít. Je zajímavé, že 3 z nich jsou učitelé s delší jak dvacetiletou praxí. To vyvrací mýtus o zavedené praxi uvádění v době dávno minulé.

5. otázka: Uvádějíci učitel při nástupu do učitelské praxe na této škole

Uvádějíciho učitele na této škole mělo podle dotazníku 5 učitelů, 7 učitelů nastupovalo bez uvádějíciho učitele.

6. otázka: Odhad týdenní pracovní zátěže uvádějíciho učitele v hodinách

Odhad se pohyboval mezi 1 hodinou až 10 hodinami, dva z učitelů nedokázali určit. Přesný průměr pak činil 4,50 hodiny.

7. otázka: Subjektivní vnímání pomoci uvádějícího učitele: „V čem konkrétně byla pro Vás pomoc uvádějícího učitele důležitá?“

Odpověď na tuto otázku měla poměrně velké rozpětí od „Význam to pro mě nemělo v ničem. Uvádějící mi jen řekla: „Hodili Tě do vody, tak plav!“ přes „rady týkající se provozu školy a vyplnění administrativy“ až k „Nejvíce mi pomohlo společné vypracování časového plánu. Ujasnění tempa práce a rozložení učiva v roce i stanovení přiměřených nároků na znalosti žáka.“ nebo „rady týkající se práce s problematickými žáky, jak reagovat na neobvyklé situace“.

Shrnutí otázky uvádění nových učitelů na ZŠ U Vršovického nádraží, Praha 10

Uvádění učitelů je na této škole není vždy svázáno s ustanovením uvádějícího učitele. Jen někteří z učitelů byli takto do praxe uvedeni. Přesto vnímají učitelé práci uvádějícího učitele jako časově náročnou a do praxe jako důležitou. Význam vidí hlavně v předání praktických dovedností, jejichž nabytí je svázáno s praxí, a není je možno získat teoretickým studiem. Jako důležité také určují znalost žáků a jejich chování. Uvádějící učitel také seznamuje nové kolegy s administrativou a jejím obvyklým vedením ve škole.

8. otázka: Vzájemné konzultace mezi kolegy

Všech 12 učitelů konzultuje své pracovní problémy či pochybnosti s kolegy.

9. až 14. otázka: Vzájemné hospitace

Jen dva z učitelů využívají možnosti vzájemné hospitace. Nicméně zajímavé podněty z práce kolegů využívá ve svých hodinách 11 z učitelů, tedy téměř všichni. Přestože učitelé na této škole nevyžívají vzájemné hospitace, svoji práci reflektují. Se svými kolegy rozebírá svoji činnost v hodině 7 z nich. Při nahlédnutí kolegy do hodiny 2 z učitelů předvedou i to, v čem si nejsou tak docela jisti, 6 z nich takovou činnost předvede za určitých okolností. Pět učitelů by vzájemné hospitace uvítalo, kdyby bylo předem dáno, že se jedná o neformální záležitost a reflexe hodin zůstane mezi zúčastněnými. Čtyři učitelé neuvadli žádnou z možných odpovědí na tuto otázku. Tři z učitelů uvádí, že by vzájemných hospitací nevyužili ani tak, jako důvod uvádí vlastní zaneprázdnění.

15. otázka: Zájem o sdílení poznatků získaných na kurzech dalšího vzdělávání

Většina učitelů (8) se zajímá o poznatky získané kolegy na programech DVU mimo školu, 4 učitele tyto poznatky zajímají v případě, že se jednalo o vzdělávání zaměřené na jejich obor.

16. otázka: Spolupráce uvnitř školy např. na projektech, ŠVP aj.

Spolupráci na napříč celou školou uvádí v dotazníku 10 z učitelů, 2 uvádějí, že spolupracují hlavně ve svém metodickém úseku.

17. otázka: Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Jen pro 3 z učitelů jsou programy DVU konané přímo ve škole přínosem. Pro jednoho z učitelů jsou přínosem jen v některých případech, jeden učitel v nich nespátňuje žádný přínos, 7 učitelů raději vyhledá kurz mimo školu v oblasti, která je zajímavá.

18. otázka: Význam tvorby ŠVP pro prohloubení spolupráce uvnitř školy

Podle většiny z pedagogů (9) nebyla práce na ŠVP příležitostí k prohloubení spolupráce uvnitř školy. Přínos pro spolupráci tvorba ŠVP znamenala jen pro 3 učitele školy, dva z nich s praxí delší než 20 let.

19. otázka: pohled na funkci „mentora“

Fungování mentora na škole by uvítala větší část učitelů (8). Jejich názor shrnuje lakonické: „Uvítala bych pomoc.“ Zároveň jsou kladeny podmínky pro jeho fungování: „Mentor by musel být skutečná osobnost, musel by mít určité osobnostní i profesní předpoklady pro vedení začínajících pedagogů, velkou praxi a zároveň by musel sledovat nové postupy a metody ve výuce.“

3.3.4 Shrnutí

ZŠ U Vršovického nádraží je školou, kde změny probíhají jen pozvolna. Postupně se prohlubuje spolupráce napříč školou. Učitelé si vyměňují své poznatky a zkušenosti především neformální cestou. Vzájemně své problémy konzultují, ale hlavně mimo oficiální prostředí. Ve větší míře se tak děje na prvním stupni. Pedagogický sbor na druhém stupni je stabilní a většina z vyučujících

zde působí dlouhou řadu let. Možná i to je důvodem velké míry autonomie jednotlivých vyučujících.

Záleží na každém z učitelů, jakou cestu pro svůj profesní rozvoj zvolí. Ti, kteří se chtějí dále rozvíjet, získají podporu vedení: Část učitelů zůstává u osvědčených postupů a stylu práce, který nemění.

3.4 Případová studie 3: ZŠ Gutova, Praha 10

3.4.1 Charakteristika školy

Základní škola se nachází uprostřed starší zástavby v blízkosti metra. Byla postavena v padesátých letech minulého století. V její bezprostřední blízkosti se nachází sportovně relaxační areál Gutovka. Některá jeho sportoviště škola využívá ve výuce tělesné výchovy. Zřizovatelem školy je Praha 10.

V současné době školu navštěvuje téměř šest set žáků školy. Mezi rodičovskou veřejností má velmi dobré jméno, což se projevuje mírně stoupajícím zájmem o vzdělávání dětí na této škole. Téměř polovina žáků školy bydlí mimo spádovou oblast školy a do školy dochází, či dojíždí z větší vzdálenosti.

Od září roku 2007 probíhá vzdělávání podle školního vzdělávacího plánu **GUTOVKA – Garantujeme Ucelené Tvořivé Optimální Vzdělání KAždému**. Na prvním stupni zavádí výuku anglického jazyka od první třídy, talentovaní žáci mohou od šestého ročníku navštěvovat třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných oborů. Na druhém stupni probíhá diferenciací výběrem mezi řadou volitelných předmětů.

Škole se zatím nedaří dosáhnout větší stability pedagogického sboru. Tradiční problém je se zajištěním aprobované výuky anglického jazyka. Ředitelství školy hradí pro zájemce kurz angličtiny, probíhající v odpoledních hodinách přímo ve škole. Několik vyučujících si doplňuje požadované vysokoškolské vzdělání.

Škola sama nezajišťuje volnočasové aktivity dětí, ale vytváří podmínky pro jejich zajištění jinými organizacemi. Pronajímá prostory a pro fungování kroužků vytváří příznivou atmosféru. Provoz v budově školy je tak denně do pozdních hodin. Budova se uzamyká po 21. hodině. Vedle družiny funguje také školní klub určený pro žáky druhého stupně.

Součástí vzdělávacího plánu jsou pravidelné výjezdy pro žáky druhého stupně. Velkým přínosem pro fungování třídních kolektivů jsou například adaptační kurzy pro šesté třídy.

V každém školním roce probíhá několik projektových dní sjednocených společným tématem. Tradicí školy jsou i tématické dny, letos Den sportu. Jen velmi pomalu se rozjíždí práce Gutovské rady žáků.

Škola úzce spolupracuje s pedagogicko psychologickou poradnou, využívá pravidelných konzultací se školní psycholožkou na půdě školy. V uplynulých letech také ve škole pravidelně pracovala s vytipovanými žáky speciální pedagožka, rovněž kmenová zaměstnankyně pedagogicko psychologické poradny.

Vedení školy poskytuje nadstandardní podmínky pro soustavný rozvoj učitelů. Některé ze vzdělávacích akcí se konají pro všechny pedagogy přímo ve škole. V poslední době se takto uskutečnila například přednáška na téma „Šikana a její prevence“, následně pak „Jiné dítě ve vyučování“. Intenzivní vzdělávání se v současnosti věnuje problematice využívání interaktivních tabulí při výuce. Částečně bylo toto vzdělávání vedeno odbornými lektory. Část seminářů na toto téma vedli ti z vyučujících, kteří při výuce interaktivní tabule již využívají.

Na škole velmi dobře pracují metodické úseky. Jejich členové spolupracují při volbě vhodných metod výuky, pravidelně vyhodnocují výsledky vzdělávání za pomoci srovnávacích testů, na společných schůzkách si rovněž sdělují své zkušenosti, případně reflexe vzdělávacích akcí.

Vedení školy pravidelně jednou za rok iniciuje víkendový výjezd učitelů. Obvykle se účastní pouze část (více jak polovina) pedagogického sboru. Podle hodnocení účastníků vzájemné poznání mimo prostor školy významně přispívá k výměně zkušeností mezi kolegy.

Vedení školy je označováno mezi pedagogy za důsledné a náročné. Všeobecně je mezi učiteli sdílen názor, že vedení klade mimořádné nároky na aktivitu svých učitelů.

3.4.2 Rozhovor s ředitelem školy

V úvodu rozhovoru pan ředitel zdůraznil, že profesní rozvoj pedagogických pracovníků je jednou z priorit školy. Škola má zájem o to, aby se její zaměstnanci dále vzdělávali, a v maximální míře pro to vytváří podmínky.

Škola má plán pro další vzdělávání učitelů, který zohledňuje především potřeby školy, ale také vychází ze zájmu jednotlivých vyučujících. Směřování dalšího vzdělávání se také projednává při tzv. profesním pohovoru, kdy se každý z vyučujících setká s vedením školy, aby zhodnotili po pracovní stránce uplynulý školní rok a dohodli se na podmínkách spolupráce pro následující období.

Mezi vzdělávací priority školy patří především umožnit osvědčeným učitelům bez předepsané kvalifikace doplnění vzdělání. V současné době se vzdělávání pro všechny členy

pedagogického sboru týká především zavádění nových technologií do výuky (interaktivní tabule) a prevence sociálně patologických jevů (přednášky paní PhDr. Veselé).

Pokud někdo z vyučujících absolvuje kurz dalšího vzdělávání, je ze strany vedení zájem o předání informací i ostatním kolegům. Někdy je to však obtížné, a v některých případech se jedná o úzké zaměření inspirativní výhradně pro zúčastněného, případně pro ostatní vyučující stejného oboru. Zástupci ředitele u sebe průběžně shromažďují ohlasy na absolvované programy dalšího vzdělávání a ty jsou jim následně vodítkem při výběru programů DVU.

Ředitel i oba zástupci považují za důležitou hospitační činnost. Při svých hospitacích kladou důraz na to, aby reflexe hospitace byla vnímána jako nabídnutá pomoc. Sám pan ředitel se naopak nebrání, aby jím vedené hodiny kdokoliv navštívil. Každý z učitelů má za úkol zhlédnout dvě vyučovací hodiny svých kolegů za pololetí. Přednostně by se hospitace měly týkat kolegů ze stejného metodického úseku, ale pokud někdo má zájem vidět hodinu jiného oboru, je to také možné. Zastoupení hospitujícího učitele v jeho hodině není problém. Záznam o vykonané hospitaci se provádí do třídní knihy a dále se zaznamená do sešitu jednotlivých metodických úseků.

Vedení školy rádo, podle vyjádření pana ředitele, vypomůže při jakémkoli problému. Učitelé se na ně mohou kdykoliv obrátit a této možnosti také využívají. Pro výměnu zkušeností a řešení problémů je vhodným místem metodický úsek. Vedení školy dbá na to, aby v kabinetech spolu seděli vyučující z jednoho metodického úseku a mohli spolu řešit problémy, otázky, ale i předávat si cenné skutečnosti.

Při vzdělávání učitelů, které probíhá přímo ve škole, jsou využíváni především vyučující informatiky. V nejbližší době také škola hodlá využít nabídku školní psycholožky na konání seminářů z oblasti školní psychologie v oblastech, které aktuálně vyučující zajímají, případně je ke své práci potřebují.

Pokud nastupuje nový vyučující, je mu vždy přidělen uvádějící učitel a to i v tom případě, že se jedná o učitele s delší praxí na jiné škole. Úlohou uvádějícího učitele je seznámit nastupujícího kolegu i s nepsanými pravidly fungování školy, vedením administrativy a ostatními zvyklostmi, které se mohou výrazně odlišovat od předchozího pracoviště. Jak podotkl pan ředitel, už jen kam se posadit ve sborovně může být problém.

K vypracování ŠVP přistoupila škola velmi zodpovědně. Na jeho vypracování se podíleli všichni učitelé pod vedením dvou koordinátorů. Práce nad ŠVP přiměla všechny učitele k zamyšlení nad tím, jak škola funguje, kam by měla směřovat, ale zároveň také byly okamžiky,

kdy vyvolávala konflikty mezi spolupracovníky. Dá se říci, že vypracování ŠVP přispělo ke spolupráci mezi jednotlivými učiteli, rozhodně rozšířilo spolupráci napříč celou školou. Pan ředitel zdůraznil, že tato práce nebyla snadná.

K otázce fungování „mentora“ na škole pan ředitel podotkl, že by to byla jistě užitečná věc, ovšem za splnění určitých podmínek. Musel by být pro tuto funkci vytvořen nejen legislativní, ale také finanční rámec. Jako nezbytné vidí pan ředitel snížení úvazku zkušeného učitele, aby se otevřel časový prostor pro práci mentora. Pan ředitel rovněž zdůraznil nutnost dobrovolnosti, tedy zájmu samotného učitele tuto funkci vykonávat. Práce mentora by se rozhodně neměla stát nežádoucí pracovní zátěží zkušených učitelů.

3.4.3 Vyhodnocení dotazníku

Počet vyplněných a odevzdaných dotazníků: 24

1. otázka: Pedagogická praxe:

1-5 let	5
6-10 let	4
11-15 let	0
15-19 let	0
20 a více let	15

2. otázka: Počet let na této škole

Celkem 6 učitelů pracuje na této škole déle jak patnáct let. Z toho jeden 30 let a dva 28 let. Jsou tedy opravdovými pamětníky.

3. otázka: Vzdělání

Většina (celkem 19) učitelů jsou absolventy pedagogické fakulty. Jeden z učitelů absolvoval jiné vysokoškolské vzdělání a 5 učitelů si požadované vzdělání doplňuje z toho 1 na pedagogické fakultě, 2 na soukromé vysoké škole a 1 na FF UK.

4. otázka: Uvádějící učitel při prvním nástupu do učitelské praxe

Celkem 11 učitelů mělo při svém nástupu do praxe uvádějícího učitele. 13 učitelů se bez této pomoci muselo obejít. Je zajímavé, že 9 z nich jsou učitelé s delší jak dvacetiletou praxí. To vyvrací mýtus o zavedené praxi uvádění v době dávno minulé.

5. otázka: Uvádějící učitel při nástupu do učitelské praxe na této škole

Uvádějícího učitele na této škole mělo podle dotazníku 11 učitelů, 13 učitelů nastupovalo bez uvádějícího učitele. V 11 případech se jednalo o učitele s dlouholetou praxí již před nástupem na tuto školu. Lze tady předpokládat, že jim uvádějící učitel nebyl přidělen z tohoto důvodu. Zarážející je nepřítomnost uvádějícího učitele ve zbývajících případech, neboť se jedná o učitele s nedokončeným vzděláním a s praxí čtyři roky.

6. otázka: Odhad týdenní pracovní zátěže uvádějícího učitele v hodinách

Odhad se pohyboval mezi ½ hodinou až 5 hodinami. Přesný průměr pak činil 2,61 hodiny.

7. otázka: Subjektivní vnímání pomoci uvádějícího učitele: „V čem konkrétně byla pro Vás pomoc uvádějícího učitele důležitá?“

Většinou učitelé ocenili pomoc v oblasti administrativy, vysvětlení „jak to na škole chodí“, znalosti metodiky v praxi. Např. „Vždy je k dispozici někdo, kdo mi podá potřebné informace (samotná výuka, zázemí dětí...) a poskytne i oporu a nadhled“ nebo „Seznámení s chodem školy, zvyklostmi na škole, pomoc při řešení situací, které se na různých školách mohou řešit různě“ a také „Uvádění do praktických výukových postupů, organizace dílčích částí i celých hodin, jak žáky zaujmout a jak zefektivnit svou práci, praktické vedení administrativy, odbourávání mýtů - vlastních i získaných při studiu....je toho více, určitě i vystupování, jednání s rodiči, jak řešit zátěžové situace - od zapominání po problémy s chováním“

Shrnutí otázky uvádění nových učitelů na ZŠ Gutova

Uvádění učitelů je na této škole věnována náležitá pozornost. Přednostně je uvádějící učitel přidělen učitelům začátečníkům, výjimku tvoří dva z učitelů nastupující bez předchozí praxe před čtyřmi lety. Učitelé vnímají uvádění učitelů do praxe jako důležitou a reflektují její význam nejen v metodickém vedení, ale zdůrazňují také praktickou stránku věci tj. seznámení se zvyklostmi na konkrétní škole.

8. otázka: Vzájemné konzultace mezi kolegy

Všech 24 učitelů konzultuje své pracovní problémy či pochybnosti s kolegy.

9. až 14. otázka: Vzájemné hospitace

Většina učitelů, přesněji 22, využívá možnosti vzájemné hospitace a zajímavé podněty z nich také následně využívá ve své praxi. Po kolegiální hospitaci také všech těchto 22 učitelů rozebere s kolegou, co on viděl v jejich hodinách a o takovou reflexi stojí. Pouze dva vzájemné hospitace z časových důvodů nerealizují. Tito se také domnívají, že není možné pro uskutečnění vzájemné hospitace dočasně upravit rozvrh. Rozpaky panují pro přiznání vlastní nejistoty. Jen 3 učitelé by předvedli před hospitujícím kolegou činnost, ve které si nejsou jisti, většina (15) uvádí, že by takovou činnost předvedli za určitých okolností a 3 učitelé uvádějí, že by takovou činnost prostě nepředvedli.

15. otázka: Zájem o sdílení poznatků získaných na kurzech dalšího vzdělávání

Většina učitelů (14) se zajímá o poznatky získané kolegy na programech DVU mimo školu v případě, že se jedná o jejich předmět, 7 učitelů zajímají nové podněty všeobecně a 3 učitelé se o takto získané poznatky kolegů nezajímají.

16. otázka: Spolupráce uvnitř školy např. na projektech, ŠVP aj.

Spolupráci na napříč celou školou uvádí v dotazníku 14 z učitelů, 10 uvádí, že spolupracují hlavně ve svém metodickém úseku, 1 uvádí, že nespolupracuje.

17. otázka: Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Jen 5 z učitelů si raději vyhledá kurz mimo školu v oblasti, která jej zajímá. Pro většinu z učitelů jsou vedením školy pořádané programy přímo ve škole přínosem.

18. otázka: význam tvorby ŠVP pro prohloubení spolupráce uvnitř školy

Většina z pedagogů (16) vidí v práci na ŠVP příležitost ke spolupráci uvnitř školy. Podle osmi učitelů práce na ŠVP nebyla příležitostí pro prohloubení spolupráce mezi kolegy.

19. otázka: pohled na funkci „mentora“

Většina z učitelů by vnímala zřízení pozice „mentora“ kladně, ovšem za určitých okolností. „Byla by to zřejmě velmi prospěšná funkce. Zkušenosti a nadhled někoho erudovaného jsou vždy nutné a potřebné. Navíc je asi dobré aby někdo usměrnil přílišné ideály mladého kolegy...nemyslím přímo srazil na zem, ale nastínil realitu“. Nejčastěji zmiňovanými okolnostmi jsou osobnostní předpoklady mentora. „aby měl co nabídnout“ „aby měl nadhled“. Podle názoru je také důležité vytvořit pro tento druh činnosti prostor, zdůrazňováno je především vytvoření časového prostoru snížením úvazku. Celkem pět z učitelů vyjadřuje pochybnosti o potřebnosti takového opatření. Zdá se jim především, že jde o jinou formu uvádějícího učitele. Předávání zkušeností považují sice za důležité, ale „... v dobrém kolektivu se tak děje neformálně každodenní spoluprací“.

3.4.4 Shrnutí

V ZŠ jsou vytvořeny dobré podmínky pro rozvoj učitelských kompetencí prostřednictvím spolupráce, vzájemné reflexe pedagogické práce i předávání zkušeností. Oblast kolegiálního vzdělávání je reflektována ze strany vedení hlavně po formální stránce. Formality a administrativa s touto oblastí spojená je učiteli vnímána jako příliš zatěžující. Částečně se tento problém projevuje i v hodnocení přínosu práce na tvorbě vlastního ŠVP pro rozvoj spolupráce.

3.5 Případová studie 4: ZŠ J.K.Tyla Písek

3.5.1 Charakteristika školy

Škola vytváří jeden právní subjekt spolu se čtyřmi detašovanými pracovišti Mateřské školy Písek. Celek tvoří devět set žáků a sedmdesát učitelů. Její zřizovatelem je město Písek.

V jejím čele stojí zkušený pedagog Mgr. Jaromír Hladký, který je dlouholetým lektorem a tutorem dalšího vzdělávání ředitelů škol při PedF UK Praha, a který se rovněž podílel na přípravě studijních opor pro distanční studium ředitelů škol. Zástupkyně ředitele je školitelkou v programu Tvořivá škola.

Školní vzdělávací program nese název *START ! = smysluplnou volbou, náročností a spoluprací pro život*. Jednotlivá písmena názvu ŠVP v sobě obsahují (podle úvodní charakteristiky vzdělávacího programu) základní atributy života a práce školy – smysluplnou volbu vzdělávací cesty a strategií, náročnost na postoj ke školní práci a její kvalitu, laskavost ve vzájemných vztazích bez arogance, ponižování, zášti a šikany, a vzájemnou spolupráci všech účastníků vzdělávacího procesu. Tento vzdělávací program umožňuje naplnění individuálních potřeb jednotlivých žáků celou řadou volitelných a nepovinných předmětů a zájmových kroužků. Pro sportovně nadané žáky jsou zřízeny třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na košíkovou a házenou. Od první třídy probíhá výuka cizích jazyků s nabídkou jazyka anglického, německého, francouzského, španělského a ruského.

Škola využívá pro financování svých aktivit finanční prostředky z Evropských fondů i celé řady grantů. V letech 2005 – 2006 realizovala projekt **Příprava a tvorba školního vzdělávacího programu** s finanční podporou Evropského sociálního fondu – Operačního programu rozvoje lidských zdrojů a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V rámci tohoto programu probíhala řada vzdělávacích akcí DVPP. Finanční prostředky z tohoto grantu umožnily organizovat na míru vytvořené vzdělávání pro všechny členy pedagogického sboru přímo ve škole.

Velmi zajímavým a pro spolupráci učitelů a žáků přínosným projektem byl projekt **Tvorba multimediální učební pomůcky** jako součást informační a mediální výchovy žáků realizovaný za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy - programu Státní

informační politiky ve vzdělávání. Jeho výstupem byl film zabývající se problematikou dětských práv „Promiň Taťáno...“

Podnětným byl i mezinárodní tříletý projekt **Ideální školní řád v ideální evropské škole** uskutečněný společně se školami ze Slovenska, Holandska, Turecka a Španělska a financovaný přes projekt Socrates Comenius – spolupráce škol.

Základní škola J. K. Tyla má vlastní akreditaci ministerstva školství pro pořádání programů DVPP.

Škola má velmi dobré podmínky pro pořádání vzdělávacích akcí a svoje prostory propůjčuje i jiným subjektům k realizaci programů DVPP. To zpřístupňuje tyto akce pro její učitele. Často spolupracují s o.s. Tvořivá škola. Škola je jednou z osmnácti škol v celé republice zapojených do projektu „Tvořivá škola – Čtení a psaní s porozuměním“. Přínosem pro vzdělávací program školy je i spolupráce s Mensou.

Za finančního přispění Evropských sociálních fondů se na škole podařilo vybudovat vlastní **poradenské pracoviště pro žáky a rodiče**. K dispozici je zde školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog a koordinátor prevence negativních jevů. Poradenské pracoviště spolupracuje s vedením školy na vytváření příznivého klimatu školy, spolupracuje při vzdělávání učitelů, je k dispozici žákům, jejich rodičům i učitelům.

Škola úspěšně zapojuje žáky do vytváření pravidel soužití, žáci vytvořili Školní desatero, tedy deset pravidel chování, které pro každodenní život nahrazuje rozsáhlý školní řád. Vedení pracuje s připomínkami fungujícího školního parlamentu. Příznivé klima na škole vytváří i celá řada školních projektů, vícedenních pobytů v přírodě a společenských akcí. Učitelé a žáci školy se významnou měrou podílejí na kulturním a společenském životě města Písek.

Za podpory fondů EU se podařila rozsáhlá rekonstrukce části školního areálu pro sportovní, tělovýchovné a volnočasové aktivity.

Velmi pěkná jídelna je doplněna i vlastním bufetem. Na prostor jídelny navazuje klubovna a přednáškový sál.

Celá škola je umístěna v městském vnitrobloku a vytváří bezpečné a útulné prostředí pro vzdělávání.

3.5.2 Rozhovor s ředitelem školy

Úvod rozhovoru se stočil na téma vytváření plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Škola má stejně jako ostatní školy vytvořený povinný dokument o plánu dalšího

vzdělávání. Jejím specifikem je, že v uplynulém období tvorby ŠVP se za pomoci grantu podařilo uskutečnit unikátní vzdělávací program vytvořený na míru pro potřeby školy, který všechny učitele vybavil kompetencemi pro změnu stylu výuky. Na tomto programu škola spolupracovala s o.s. Kritické myšlení, o.s. Tvořivá škola, o.s. Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání, s koordinátory ŠVP a dalšími subjekty. Ředitel školy vyzdvihl efektivitu vzdělávání, kterým projdou všichni členové sboru, které se koná na půdě školy a je vytvořeno na míru požadavkům školy. Součástí celého projektu byly pracovní dílny s dílčími výstupy. Tyto skutečnosti pak samozřejmě vedou k výměně poznatků a zkušeností mezi jednotlivými vyučujícími. Pan ředitel ocenil kolektiv svých učitelů za pozitivní přístup k tomuto projektu. Vyjádřil se, že jen opravdu zlomek učitelů to bral jako nutné zlo, ostatní se zapojovali aktivně a se zájmem. Celý proces tvorby ŠVP významnou měrou v tom nejlepším slova smyslu ovlivnil spolupráci uvnitř školy.

Současný plán dalšího vzdělávání učitelů zohledňuje požadavky školy a zájmy jednotlivých učitelů. Jeho vytváření je součástí každoročních hodnotících pohovorů mezi pedagogickým pracovníkem a vedením školy. Škola nejen vytváří podmínky pro osobnostní a odborný rozvoj svých učitelů, ale aktivní přístup v této oblasti také pozitivně hodnotí a zohledňuje jej i při stanovování finančních odměn. Podle slov ředitele není účelné někoho do dalšího vzdělávání nutit, neboť pokud k němu někdo přistupuje s nechutí a pod hrozbami, není toto žádným přínosem.

Vedení školy upřednostňuje vzdělávání, kterého se na půdě školy účastní celý pedagogický sbor. V některých oblastech spolupracuje se školní psycholožkou. V tomto školním roce proběhne kurz zaměřený na sebereflexi a problematiku řešení konfliktů v týmu.

Učitelé upřednostňují spíše praktické a činnostní vzdělávací programy před těmi ryze teoretickými. Jako důvod vidí pan ředitel poměrně dobrou teoretickou výbavu absolventů pedagogických fakult i snadnou možnost získání teoretických znalostí formou samostudia s využitím dostupné literatury. Poznatky získané formou prožitkového a činnostního vzdělávání se však velmi obtížně sdělují. Proto pokud někdo absolvuje kurz, který by byl přínosný i pro ostatní kolegy, snaží se vedení školy na základě jeho doporučení tento kurz uspořádat pro všechny pedagogy na půdě školy. V tomto případě se prostředky nějak najdou, shrnul problematiku pan ředitel.

Na místo klasického členění podle metodických úseků se pedagogický sbor dělí po zavedení ŠVP podle oblastí vzdělávání. Příležitostí ke spolupráci jsou celoškolské projekty a průřezová témata.

K předávání poznatků a zkušeností se využívají i pedagogické porady. Zde je prostor pro výměnu zkušeností. Učitelé se pravidelně jednou za měsíc scházejí na tzv., pedagogickém klubu. Jedná se o spíše společenskou nepovinnou podvečerní záležitost, které se neúčastní všichni z učitelů. Často se však zde při posezení proberou názory a zkušenosti lépe, než při oficiálních setkání. K životu školy patří i pravidelné společenské večery pro pracovníky školy, konající se třikrát až čtyřikrát ročně. Jak pan ředitel zdůraznil, neúčastní se jich všichni z přibližně stovky zaměstnanců, ale pravidelně jich přichází kolem sedmdesáti.

V tomto školním roce nemá škola žádného nového kolegu. Pedagogický sbor školy je stabilizován a fluktuace je v posledních letech jen minimální. Škola si, podle slov svého ředitele, může v případě potřeby vybírat, mezi mladými učiteli je o ni stálý zájem. Pedagogický sbor je plně aprobovaný. Pro uvádění nových učitelů má škola vytvořený manuál, který zahrnuje období dvou let po nástupu nového kolegy. Jedná se spíše o rámec doporučených aktivit především pro spolupráci mezi uvádějícím a uváděným, ale zahrnuje i velmi prakticky úkoly, které z nástupu nového kolegy vyplývají např. pro správce školní počítačové sítě, vedení školy, personalistu, preventistu atd. Součástí metodického listu je tabulka navrhovaných okruhů konzultací rozpracovaná časově pro horizont dvou let a tabulka námětů pro hospitace. Na konci dvouletého období zhodnotí uvádějící a uváděný průběh „adaptačního vzdělávání“ a uvádějící učitel vypracuje hodnocení nového kolegy.

Vzájemné hospitace mezi kolegy jsou nejenom umožněny, ale vyžadovány. Minimální počet vzájemných hospitací jsou dvě hospitace během jednoho pololetí. Dokladem hospitace je zápis v třídní knize. Pan ředitel konstatoval, že je samozřejmě možné, že někteří z učitelů tuto svoji povinnost plní pouze formálně. Na druhou stranu vyzdvihl, že někteří pedagogové sami vyzvou k hospitaci jak kolegy, tak i vedení školy, pokud mají pocit, že jimi přepravená hodina je zajímavá a přínosná pro ostatní. Vedení školy uskutečňuje své hospitace namátkově.

Z vlastních zdrojů využívá škola především znalosti vyučujících informatiky, kteří vzdělávají své kolegy na poli využití moderních informačních technologií ve výuce.

Koncept funkce mentora nepovažuje pan ředitel za příliš nosný. Při propracovaném systému uvádění nových učitelů se mentorem stává uvádějící učitel.

3.5.3 Vyhodnocení dotazníku

Počet vyplněných a odevzdaných dotazníků: 23

1. otázka: Pedagogická praxe:

1-5 let	4
6-10 let	4
11-15 let	2
15-19 let	3
20 a více let	10

2. otázka: Počet let na této škole

Celkem 6 učitelů pracuje na této škole déle jak patnáct let. Jeden tři roky.

3. otázka: Vzdělání

Většina (celkem 22) učitelů jsou absolventy pedagogické fakulty. Jeden z učitelů absolvoval jiné vysokoškolské vzdělání.

4. otázka: Uvádějící učitel při prvním nástupu do učitelské praxe

Celkem 16 učitelů mělo při svém nástupu do praxe uvádějícího učitele. 7 učitelů se bez této pomoci muselo obejít.

5. otázka: Uvádějící učitel při nástupu do učitelské praxe na této škole

Uvádějícího učitele na této škole mělo podle dotazníku 12 učitelů, 10 učitelů nastupovalo bez uvádějícího učitele. V těchto případech se jednalo o učitele s delší praxí již před nástupem na tuto školu. Lze tady předpokládat, že jim uvádějící učitel nebyl přidělen z tohoto důvodu.

6. otázka: Odhad týdenní pracovní zátěže uvádějícího učitele v hodinách

Odhad se pohyboval mezi 1 hodinou až 4 hodinami. Přesný průměr pak činil 2,56 hodiny.

7. otázka: Subjektivní vnímání pomoci uvádějícího učitele: „V čem konkrétně byla pro Vás pomoc uvádějícího učitele důležitá?“

Většinou učitelé ocenili pomoc v oblasti administrativy, třídnictví, vysvětlení „jak to na škole chodí“, předání praktických zkušeností, znalost prostředí školy. Např. „Předávání zkušeností, jak to na škole chodí, jak se doposud jevila ta která třída, jak vyplňovat administrativní záležitosti třídního, kde najdu jaké pomůcky....diskuse v oboru a rady po hospitacích uvádějící učitelky.“ nebo „Věděla jsem kam se obrátit pro radu, když jsem potřebovala“

Shrnutí otázky uvádění nových učitelů na ZŠ J. K. Tyla

Uvádění učitelů je na této škole věnována náležitá pozornost. Přednostně je uvádějící učitel přidělen učitelům začátečníkům. Učitelé vnímají uvádění učitelů do praxe jako důležitou stránku života školy, při reflexi pak vidí význam nejen v metodickém vedení, ale zdůrazňují také praktickou stránku věci tj. seznámení se zvyklostmi na konkrétní škole a s vedením povinné dokumentace.

8. otázka: Vzájemné konzultace mezi kolegy

Jen 1 učitel nekonzultuje své pracovní problémy či pochybnosti s kolegy. 22 učitelů tak činí.

9. až 14. otázka: Vzájemné hospitace

Většina učitelů, přesněji 16, využívá možnosti vzájemné hospitace zajímavé podněty z nich také následně využívá ve své praxi. 7 vzájemné hospitace nevyužívá a také zajímavé podněty z práce kolegů ve své praxi nevyužije. Po kolegiální hospitaci, kterou využívá většina učitelů, jen 6 z nich rozebere s kolegou, co on viděl v jejich hodinách. Více jak polovina učitelů uvádí, že je možné dočasně přizpůsobit rozvrh, pokud chce učitel uskutečnit vzájemnou hospitaci. Většina učitelů (18) si může v případě potřeby dočasně upravit rozvrh. Jen 5 učitelů by předvedli před hospitujícíím kolegou činnost, ve které si nejsou jisti, 9 uvádí, že by takovou činnost předvedli za určitých okolností a 9 učitelů by takovou činnost prostě nepředvedli. Důvěrnost by na využití vzájemných hospitací nic nezměnila. Ani tak by je 7 učitelů nepraktikovalo.

15. otázka: Zájem o sdílení poznatků získaných na kurzech dalšího vzdělávání

Většina učitelů (15) se zajímá o poznatky získané kolegy na programech DVU mimo školu, 8 zajímají nové podněty, pokud se jedná o vzdělávání dotýkající se jejich předmětu.

16. otázka: Spolupráce uvnitř školy např. na projektech, ŠVP aj.

Spolupráce na napříč celou školou je v této škole samozřejmostí. Všechny 23 učitelů uvádí, že spolupracují v rámci celé školy.

17. otázka: Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Pro všechny 23 učitelů jsou vzdělávací programy pořádané školou přínosem.

18. otázka: Význam tvorby ŠVP pro prohloubení spolupráce uvnitř školy

Všichni pedagogové (ti, kteří vyplnili dotazník) vidí v práci na ŠVP příležitost k prohloubení spolupráci uvnitř školy.

19. otázka: pohled na funkci „mentora“

Většina z učitelů by vnímala zřízení pozice „mentora“ jako na dobrou možnost. Zdůrazňují ale nutnost vytvoření podmínek k takové práci. „Nevím, zda by to nebyla jen jiná forma uvádějícího učitele. Kdyby měl pro tuto práci více času, proč ne.“ nebo „Asi by to bylo účelné, ale nejsem si jista, zda mentor (oficiálně ustanovený) by nebyl jen další kontrolou práce mladých kolegů a zda by je to spíše neotrávilo.“ a také: „Bylo by to přínosné, ale záleželo by na osobnosti mentora.“

20. otázka: Chcete něco dodat?

„U nás na škole funguje na druhém stupni mimo uvádějících učitelů i neformální setkávání kolegů různého věku, kde se proberou nejrůznější problémy, nápady, nové metody, povedené hodiny atd. Nové kolegy bereme mezi sebe a často se naučíme i my něco od nich.... Na naší škole máme v rámci svých povinností navštívit každé pololetí několikrát hodiny svých kolegů, a to i z opačného stupně. Je to velice přínosné. Bylo by nám hloupé jen tak vtrhnout do hodiny kolegy se kterým nejsme úplně v častém kontaktu, ale když musíme....Samozřejmě se vždy ohlásíme a kolegy zeptáme. Možná to někdo bere jako formalitu, ale komu na tom záleží, pro toho je to užitečné.“

3.5.4 Shrnutí

V ZŠ J. K. Tyla jsou vytvořeny velmi dobré podmínky pro kolegiální vzdělávání. Celá oblast je podporována vedením. To vytváří formální podmínky pro jeho rozvoj, podporuje angažovanou

účast učitelů a tuto účast také oceňuje. Zároveň však ponechává možnost autonomního zapojení pro každého z učitelů. Vnímá individualitu a respektuje ji. Vedení školy také nadstandardně vytváří podmínky pro neformální setkávání učitelů a to se v této oblasti pozitivně projevuje.

3.6 Případová studie 5: ZŠ Plavsko

3.6.1 Charakteristika školy

ZŠ Plavsko je dvojtřídní škola, kterou navštěvuje 30 žáků 1.- 5. ročníku z Plavska a několika okolních obcí. Je jednou ze součástí právního subjektu ZŠ a MŠ Plavsko, jehož zřizovatelem je obec Plavsko, která má 440 obyvatel. V čele subjektu stojí od roku 2005 Mgr. Iveta Marušáková.

Když nastupovala do školy jako ředitelka a zároveň učitelka, byla škola jednotřídní a navštěvovalo ji 13 žáků 1. – 3. ročníku z Plavska. Po té, co zřídila ve škole školní družinu, podařilo se ředitelce získat ke spolupráci kolegyni kvalifikovanou pro 1. stupeň a výuku angličtiny a školu tak rozšířit na dvojtřídní. Postupně pak začala se školou pravidelně spolupracovat speciální pedagožka a v poslední době i další učitelka, vyučující na částečný úvazek. Spolu se dvěma učitelkami v mateřské škole tvoří sehraný pracovní tým.

I s přihlédnutím k objektivnímu zvýšení celorepublikové populační křivky v posledních letech, lze objektivně konstatovat, že za postupným nárůstem žáků plavecké málotřídky nestojí zvýšená porodnost v samotném Plavsku. Škola se stala vyhledávanou rodiči i z okolních obcí pro své zaměření, styl vzdělávání žáků a výrazné zapojením do společenského života. Dobrou pověst získalo škole vnitřní klima, které je nakloněné individuálním potřebám, rozvoji tvořivosti a osobnosti žáků, moderní metody práce, otevřenost školy rodičům žáků a veřejnosti.

Žáci školy jsou vyučováni podle ŠVP *Škola pro nás*, který podporuje zaměření školy na individuální přístup k rozvoji osobnosti žáků. Od 1. ročníku se žáci učí anglický jazyk a mají možnost pracovat v širokém spektru volnočasových aktivit, které škola organizuje. Jde o pravidelné kroužky, jednorázové akce i vícedenní pobyty. Škola věnuje velkou pozornost přípravě, pořádání a organizování kulturních, společenských a sportovních akcí. V místní komunitě mají velký ohlas pravidelné školní akce jako je Drakiáda, mikulášská nadílka, maškarní bál, spaní ve škole, slavnosti na závěr školního roku, výtvarné a rukodělné dílny, vánoční besídky, vystoupení ke Dni matek apod. O hlavních školních prázdninách škola pořádá týdenní sportovní tábor s výukou angličtiny, v zimě lyžařský výcvik žáků na Šumavě. Kromě toho škola spolupracuje s plejádou organizací a lidí zabývajících se dětskými kulturně výchovnými aktivitami (divadelní soubory, občanská sdružení, jednotlivci), sociálními ústavy a občanskými

sduženými (Okna v Jindřichově Hradci, Sociálním ústavem pro dívky v Pístině), zájmovými organizacemi, či matkami angažujícími se v alternativní Montessori pedagogice.

Prostřednictvím součinnosti s občanským sdružením Příbrazský plaváček, jehož cílem je podpora komunitních volnočasových aktivit a spolupráce na projektech cílených na rozvoj školy a vzdělávání, škola získala finanční prostředky na realizaci dílčích projektů např. na dopravní hřiště nebo na projekt

To všechno slouží i k rozvíjení aktivní spolupráce s okolními školami. Stejně tak i systém dalšího vzdělávání učitelů, který škola uplatňuje, je založený na podpoře setkávání se s kolegy z jiných škol. S tím souvisí také dlouhodobý záměr školy vybudovat prostory pro vzdělávací aktivity učitelů v zadním traktu školy.

3.6.2 Rozhovor s ředitelkou školy

Rozhovor se uskutečnil o víkendu po pracovní schůzce ředitelky s kolegyněmi z málotřídních škol. Pracovaly na přípravě projektů využití evropských peněz.

Ředitelka plánuje využít těchto nemalých finančních prostředků právě k dalšímu vzdělávání učitelů. Za priority označila oblast pedagogiky a psychologie. Vysvětlila a zdůvodnila to tím, že právě v těchto oblastech vidí jednak největší slabinu vybavení učitelů studiem na pedagogických fakultách, jednak je považuje za nezbytné jako celoživotní vzdělávání lidí zabývajících se prací s dětmi v rychle se měnících podmínkách. Podotkla, že do školy, tak jak ji ona vede, s důrazem na podporu individuálních potřeb a předpokladů dětí, přicházejí někdy i děti problémové, u kterých rodiče předpokládají, že malá škola se bude dítěti více věnovat, nebo děti rodičů s alternativním přístupem a kritickým postojem k současnému systému vzdělávání. Rozhovořila se o svých konkrétních a jasných plánech a o stavu přípravy projektu na vybudování školicího centra v zadní části dvora školy, o konkrétních typech na vzdělávací instituce a lektory.

Je pro ni velmi důležité, aby se všichni učitelé pravidelně vzdělávali. Postupně se jí daří učitelky ve škole pro tuto myšlenku získávat a je přesvědčená, že probíhá-li vzdělávací aktivita šitá na míru potřebám sboru a je-li uskutečněná přímo ve škole je účinnější. Vznik školicího centra v prostorách školy by navíc umožnil nabídnout programy DVU i pro učitele ostatních škol.

Co se týká uvádění nových učitelů do praxe, vysvětlila, že v tak malém pracovním kolektivu nahrazuje nezbytná denní spolupráce a provázanost práce institut uvádějícího učitele v plné míře. Navíc tu významnou roli sehrává neformálnost a úzké osobní vztahy v tak malém pracovním týmu

Ředitelka je skeptická k předávání zkušeností starších kolegů mladým. Podle jejích zkušeností bývají starší kolegové mnohdy vyhořelí či příliš vrostlí do svých stereotypů, takže mladý učitel od nich získá cenné impulsy, profesní návyky a dovednosti spíše jen v ojedinělých případech.

3.6.3 Vyhodnocení dotazníku

Počet vyplněných a odevzdaných dotazníků: 3

1. otázka: pedagogická praxe:

1-5 let	0
6-10 let	0
11-15 let	0
15-19 let	0
20 a více let	3

2. otázka: Počet let na této škole

Paní ředitelka a zároveň učitelka zde pracuje 4 roky, její kolegyně 3 a 2 roky.

3. otázka: Vzdělání

Všechny tři paní učitelky jsou absolventkami pedagogické fakulty.

otázka: Uvádějící učitel při nástupu do praxe

Dvě paní učitelky měly na svém prvním pracovišti uvádějícího učitele, jedna ne.

5. – 7. otázka: Okruh otázek týkající se uvádění učitelů

Malý kolektiv školy umožňuje začlenění nového učitele bez nutnosti uvádějícího učitele. Jednak obě kolegyně paní ředitelky nastupovaly s vědomím přátelské podpory zkušené ředitelky a učitelky a obě také nebyly učitelky začátečnice. Kdykoliv jedna ze tří učitelek potřebuje pomoc, jsou jí kolegyně nápomocny.

Shrnutí otázky uvádění nových učitelů na ZŠ Plavsko

Uvádění učitelů není na této škole zformalizováno. Při nástupu obou služebně mladších kolegyň formální uvedení plně nahradilo otevřené a přístupné prostředí malého kolektivu.

8. otázka: Vzájemné konzultace mezi kolegy

Všechny 3 učitelky konzultují své pracovní problémy, či pochybnosti s kolegy, jak vyplynulo z neformálního rozhovoru, často konzultují i učitelkami z jiných škol, se kterými se setkávají.

9. až 14. otázka: Vzájemné hospitace

Učitelky někdy zavítají do hodin svých kolegyň, ale nenazývají toto hospitací a také zde obvykle nesetrvají celou vyučovací hodinu. Zajímavé nápady podněty a zkušenosti si sdělují a ve svých hodinách vzájemně využívají. Pokud si v něčem nejsou jisté, nedělá jim problém tento problém sdělit kolegyním a společně hledat řešení.

15. otázka: Zájem o sdílení poznatků získaných na kurzech dalšího vzdělávání

Je samozřejmostí, že si sdělují poznatky získané na programech DVU mimo školu, protože se jich to obvykle týká a účastnit se všechny nemohou.

16. otázka: Spolupráce uvnitř školy např. na projektech, ŠVP aj.

Paní učitelky spolupracují mezi sebou, s kolegyněmi mateřské školy i kolegyněmi blízkých škol na společných programech. ŠVP paní ředitelka vytvořila sama, protože v té době byla jediná, kdo jej mohl tvořit.

17. otázka: Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Všechny 3 učitelky se těší na kurzy DVU, které budou probíhat v nově vznikajícím středisku pro vzdělávání učitelů, které se zřizuje v prostorách školy.

18. otázka: Význam tvorby ŠVP pro prohloubení spolupráce uvnitř školy

Ne

19. otázka: Pohled na funkci „mentora“

Paní učitelky ve shodě se svojí ředitelkou považují tuto funkci za zbytečnou. „Mentora si určitě během svých začátků našel každý z učitelů. Je to někdo, jehož názory lze sdílet a komu by se učitel chtěl profesně i lidsky podobat. Lze si jen těžko představit, že mu je někdo takový přidělen. Vyhovuje mi, že u nás ve škole mi na začátku i dnes pomohl, poradil a podpořil v mém úsilí každý, na koho jsem se obrátila“

3.6.4 Shrnutí

V případě ZŠ Plavsko se sešly 3 zkušené paní učitelky. Jsou zde už založením těchto tří výrazných osobností vytvořeny předpoklady pro účinnou spolupráci vedoucí k dalšímu rozvoji učitelských kompetencí každé z nich i k veřejností pozitivně vnímanému rozvoji školy. Vzhledem ke komornímu složení pedagogického sboru je oblast kolegiálního vzdělávání zbavena formální stránky.

3.7 Případová studie 6: ZUŠ Olešská, Praha 10

3.7.1 Charakteristika školy

Základní umělecká škola navazuje na dlouholetou tradici školy původně vybudované jako LŠU Strašnice, sídlící dlouhou dobu v budově v Tuklatské ulici. Jejím zřizovatelem je Magistrát hlavního města Prahy. V současné době působí v nově rekonstruované budově bývalé mateřské školy, v těsném sousedství se základní školou a na odloučeném pracovišti v blízkosti metra Strašnická situovaném do v zahradě stojící vilky. Budova má vlastní koncertní sál, který hojně využívá, dobře vybavený sál baletní. Handicapem vnitřního uspořádání budovy je absence sborovny, či jiného prostoru k setkávání vyučujících.

Základní umělecká škola poskytuje vzdělání ve všech čtyřech možných oborech základního uměleckého školství, tedy v oboru hudebním, tanečním, literárně-dramatickém a výtvarném. Řada jejích pedagogů je zároveň umělecky činná. V současné době má škola ve všech oborech více jak osm set žáků. V pedagogickém sboru je 37 učitelů, někteří pouze na částečný úvazek. Všichni splňují požadované vzdělání pro tento typ škol, tedy absolutorium konzervatoře nebo vysokoškolské vzdělání v daném oboru.

Tato škola, stejně jako většina základních uměleckých škol, teprve začne vytvářet svůj vlastní vzdělávací program. V současnosti vzdělávání probíhá podle platných osnov a vzdělávacích plánů pro ZUŠ vydaných ministerstvem školství. Zatímco vzdělávací plány pro jednotlivé obory se postupně měnily, osnovy zůstaly platné z doby před rokem 1990, kdy pro vzdělávání, především v hudebním oboru, platily jiné časové dotace. Tím se stalo, že přesné dodržení platných osnov je poněkud obtížné. Vzhledem k značnému zastoupení individuální výuky ve vzdělávacím plánu, bude společná práce na vytváření ŠVP velmi náročná.

Ve škole pracuje v hudebním oboru velký i malý smyčcový orchestr, třídy jednotlivých vyučujících spolupracují na vytváření komorních uskupení. Pro pořádání veřejných koncertů a prezentaci školy se na konci školního roku každoročně pronajímají na dva až tři termíny koncertní sály. Výtvarný obor pracuje každoročně na několika projektech, které veřejně prezentuje.

Uvnitř pedagogického sboru jsou namísto předmětových komisí vytvářeny skupiny podle oboru vzdělávání, hudební obor se pak dále člení na jednotlivé nástrojové sekce. Z vedoucích jednotlivých oborů a nástrojových sekcí je vytvořena umělecká rada školy, která by se měla podílet na rozhodování vedení školy v odborných otázkách. Vedení školy tvoří ředitel a jeho zástupkyně.

Kolegiální vzdělávání na tomto typu školy zastřešují krajské sekce, v tomto případě tedy celopražské sekce podle oborů a nástrojových skupin. Ty často organizují semináře vedené zkušenými pedagogy daných oborů. Jsou také organizátory přehlídek, výstav, soutěží i dalších příležitostí k porovnání výsledků pedagogické práce i získávání nových poznatků a výměně zkušeností.

Vzdělávání na základní umělecké škole je dotováno ze značné části ze státního rozpočtu, jen menší část rozpočtu školy (20 %) tvoří „příspěvek na vzdělání“ hrazený rodiči žáka. Žáci školy jsou děti od pěti let do ukončení studia na střední škole. Ke studiu jsou přijímáni na základě vykonané talentové zkoušky.

Pro většinu žáků je studium na této škole smysluplným naplněním volného času, někteří z talentovaných žáků pokračují v uměleckém vzdělávání na školách vychovávajících budoucí profesionální umělce.

3.7.2 Rozhovor s ředitelem školy

Úvodem jsme s panem ředitelem hovořili o plánu dalšího vzdělávání učitelů. Bylo řečeno, že škola má svůj rámcový plán vzdělávání, který vedení vytváří na začátku každého školního roku, je však možné jej přizpůsobit podle aktuální potřeby školy, případně podle žádosti vyučujících. Vzdělávání učitelů je hrazeno z rozpočtu školy. Zatím jsou vyčleněné prostředky dostačující a nebylo nutné programy dalšího vzdělávání nikterak omezovat.

Většinou se vzdělávacích programů zúčastňují spíše mladší z kolegů, prioritně z hudebního oboru. V některých kurzech si ujasňují způsoby pedagogické práce, často si také v těchto kurzech prohlubují své znalosti a dovednosti v oblasti interpretační.

Protože škola tyto programy hradí, požaduje na účastnících, aby se o získané poznatky podělili ve svých nástrojových sekcích.

Společné vzdělávání se uskutečnilo v oblasti základů práce s výpočetní technikou. To je však záležitost stará několik let. Vedení školy samo iniciuje vzdělávání v případě zjištění nedostatků, jinak si učitelé vyhledávají programy podle svého zájmu a potřeb. Obvykle je

doporučením jméno lektora a jeho pedagogické, případně interpretační výsledky, tedy jeho renomé v daném oboru.

Vzájemné hospitace jsou směřovány především k začínajícím kolegům. Těm je doporučeno navštívit výuku hlavně u vedoucích oborů či nástrojových sekcí. Tito jsou pak také k začínajícím učitelům v roli uvádějících učitelů. Pomáhají novým kolegům nejen v odborných otázkách, ale také např. s vedením povinné dokumentace.

Ačkoliv vedení neorganizuje konzultace mezi vyučujícími, je známo, že patří k životu školy, že vyučující konzultují problémy své práce s ostatními. Časté jsou například konzultace před veřejným vystoupením žáka, ale jednotliví učitelé řeší i metodické problémy hry na hudební nástroj. Je však pochopitelné, že se tak děje hlavně v hudebním oboru, kdy jeden nástroj vyučuje více pedagogů a tak mají kolegy ke konzultaci.

Školu teprve čeká tvorba vlastního ŠVP. Zatím je zde pouze očekávání náročné práce. Vedení školy předpokládá, že půjde o spolupráci celého kolektivu, kde bude zodpovědnost za jednotlivé úseky delegována na vedoucí oborů a nástrojových sekcí. Předpokládá se zvýšená spolupráce mezi pedagogy.

Podle názoru pana ředitele je pro výměnu zkušeností a vzájemné vzdělávání mezi kolegy důležité především přátelské prostředí a dobré kolegiální vztahy. Vedení vítá a podporuje každou iniciativu v této oblasti.

Na závěr hovoru jsme se ještě zastavili u pojmu „mentor“ jako jedné z možností předávání zkušeností mezi členy pedagogického sboru. Pan ředitel vyjádřil názor, že na uměleckých školách vlastně v roli mentora vystupují vedoucí oborů a nástrojových sekcí. Jejich spolupráce s mladými kolegy přináší obohacení pro obě strany. Zkušení vedoucí pomáhají mladým se zvládnutím každodenní praxe, mladí kolegové naopak přinášejí nové poznatky ze svého studia, ať už se to týká nových směrů v metodice oboru nebo nových směrů interpretačních. Jistě by bylo přínosem, pokud by práci těchto zkušených pedagogů bylo možné podpořit například snížením úvazku a vytvořením časového prostoru pro ni.

3.7.3 Vyhodnocení dotazníku

Počet vyplněných a odevzdaných dotazníků: 16

1. otázka: Pedagogická praxe:

1-5 let	2
6-10 let	1
11-15 let	0
15-19 let	0
20 a více let	13

2. otázka: Počet let na této škole

Celkem 9 učitelů pracuje na této škole déle jak dvacet let. Z toho jeden 35 let a jeden 31 let. Jsou tedy opravdovými pamětníky.

3. otázka: Vzdělání

Většina (celkem 12) učitelů nemá vysokoškolské vzdělání. Splňují však plnou kvalifikaci pro pedagogickou práci na ZUŠ, jsou absolventy konzervatoře a tuto školu ukončili Absolutoriem. Tři z učitelů jsou absolventy pedagogické fakulty. Jeden z učitelů absolvoval jiné vysokoškolské vzdělání, v tomto případě HAMU.

4. otázka: Uvádějící učitel při prvním nástupu do učitelské praxe

Žádný z učitelů neměl při svém nastoupení do praxe uvádějícího učitele.

5. otázka: Uvádějící učitel při nástupu do učitelské praxe na této škole

Žádný z učitelů neměl při svém nástupu na tuto školu uvádějícího učitele.

6. otázka: Odhad týdenní pracovní zátěže uvádějícího učitele v hodinách

Odhad nebyl proveden, učitelé se s touto funkcí nesetkali.

7. otázka: Subjektivní vnímání pomoci uvádějícího učitele: „V čem konkrétně byla pro Vás pomoc uvádějícího učitele důležitá?“

Nebylo zodpovězeno.

Shrnutí otázky uvádění nových učitelů na ZUŠ Olešská

Uvádění učitelů se na tomto typu škol děje jinými metodami, než je stanovení uvádějícího učitele. S odvoláním na rozhovor s ředitelem školy a neformální rozhovor s učiteli konstatují, že uvedení nového kolegy je zde záležitostí dané nástrojové sekce či oboru. Roli uvádějícího učitele pak plní vedoucí oboru. Začínající učitel se obrací se svými problémy na kohokoliv ze zkušenějších kolegů. Výsledky své práce porovnává při komisionálních postupových zkouškách všech žáků na konci školního roku, v průběhu roku pak na interních a veřejných koncertech školy (hudební obor), konzultací v ostatních oborech.

8. otázka: Vzájemné konzultace mezi kolegy

Většina učitelů (14) konzultuje své pracovní problémy či pochybnosti s kolegy.

9. až 14. otázka: Vzájemné hospitace

6 učitelů využívá možnosti vzájemné hospitace, 10 ne. Zajímavé podněty z práce kolegů využívá ve své výuce všech 16 učitelů. 8 z učitelů se vyjádřilo, že rozeberou s kolegou, co on viděl, pokud hodnotí jejich práci. Ostatní nechali tuto otázku nezodpovězenou. Celkem 11 učitelů předvede před kolegy i činnost, kde si není příliš jistý, 5 učitelů tuto činnost předvedou jen za určitých okolností. Nikdo z učitelů se nevyjádřil, že by takovou činnost nepředvedl. 12 učitelů by využilo možnosti vzájemné hospitace, pokud by vzájemná reflexe zůstala pouze mezi ním a hospitujícím. Ve škole není možné, ale ani nutné přizpůsobovat rozvrh, pokud by měli učitelé zájem o vzájemné hospitace.

15. otázka: Zájem o sdílení poznatků získaných na kurzech dalšího vzdělávání

Většina učitelů (13) se zajímá o poznatky získané kolegy na programech DVU mimo školu, pro dva učitele je to zajímavé, pokud se vzdělávání týkalo jejich oboru. Jednoho z učitelů takto získané poznatky kolegů nezajímají.

16. otázka: Spolupráce uvnitř školy např. na projektech, ŠVP aj.

Spolupráci na napříč celou školou uvádí v dotazníku 3 z učitelů, 5 uvádí, že spolupracují hlavně ve svém metodickém úseku. Tato škola nevytváří ŠVP, spolupráce se týká např. realizace výstav spojených s koncertem při vernisáži, utváření uskupení pro komorní hru, společných projektů pěveckého a literárně dramatického oddělení atd. Ostatní tj. 8 učitelů uvádí, že s ostatními na společných projektech nespolupracuje.

17. otázka: Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Vzdělávací programy se na škole nekonají.

18. otázka: Význam tvorby ŠVP pro prohloubení spolupráce uvnitř školy

Tato škola zatím nezahájila práce na tvorbě ŠVP. Čeká se na ověření RVP na pilotních ZUŠ.

19. otázka: Pohled na funkci „mentora“

5 učitelů nevidí důvod zřizovat takovou funkci ve škole: „Lidská bytost (dokonce i učitel) má tendenci být v negaci k jakýmkoliv zkušenostem“ (36 let praxe)“ „Není zapotřebí, v roli mentora vystupuje vedoucí sekce“, „Oficiálně jmenovaný mentor by se brzy stal směšnou figurou. Každý si svého mentora najde sám. Člověk, kterého si vážím a jehož úsudek si rád vyslechnu, člověk se širokým rozhledem i dostatečnou tolerancí – toho přijmu za svého mentora. Bude to mé rozhodnutí, bude tedy upřímné a můj respekt k němu bude opravdový“ Čtyři učitelé nevěděli, jaké stanovisko zaujmout. Zbýlých sedm učitelů (všichni s kratší praxí) by fungování mentora uvítalo „Pro absolventy konzervatoře je důležité v začátcích poradit hlavně s metodikou výuky začátečníků“, „Bylo by fajn prokonzultovat průběh hodiny a základy metodiky. Je ale důležité, aby mentor nebyl příliš direktivní, začínající učitel si musí najít svou cestu a ne někoho kopírovat“ „, Ideální je, pokud spolupráce probíhá v přátelské atmosféře.“

20. otázka: Chcete ještě něco dodat?

„Ideální je dlouhodobě sledovat výborného učitele při práci s žákem. Já měla tuto možnost ve třídě výborné učitelky a lektorky klavírní hry I. Janžurové. (učitelka klavíru, 23 let praxe)“

„S kolegy o své práci mluvíme, probíráme práce žáků, konzultujeme problémy i úspěchy. Každý učitel se sám rozhodne, co chce kolegům ukázat, nebo co chce vidět z jejich práce. Spolupráce se formuje spontánně, její podmínkou jsou dobré vztahy mezi kolegy.“

3.7.4 Shrnutí

Ve škole uměleckého typu lze předpokládat vysokou míru individuality každého z vyučujících. Přesto i s ohledem na tuto specifiku je možné na základě získaných poznatků konstatovat, že oblast kolegiálního vzdělávání je zde poněkud opomíjena. Škola nevytváří mnoho podmínek pro vzájemnou spolupráci. Záleží pak na každém z vyučujících, jak se naučí vyhledávat radu a konzultaci u svých kolegů. Lze předpokládat, že takto nastavený systém spolupráce bude jedním z problémů při vytváření ŠVP.

3.8 Poznatky získané z neformálních rozhovorů s učiteli škol

Vzhledem k tomu, že ke každé z vybraných škol jsem měla nějakou osobní vazbu, uskutečnila jsem s výjimkou ZŠ Kunratice a ZŠ Plavsko i neformální rozhovory s učiteli škol. V ZŠ Písek jsem rozhovor vedla pouze s jednou paní učitelkou, dlouholetou členkou pedagogického sboru a kreativní vyučující výtvarné výchovy. V ZŠ Gutova, ZŠ U Vršovického nádraží a ZUŠ Olešská jsem s většinou pedagogů hovořila při sběru dotazníků. Vzhledem k tomu, že se jednalo o učitele, se kterými mě pojí přátelské a kolegiální vztahy, vyjasňovali jsme si názory na problematiku dalšího vzdělávání učitelů uvnitř školy nad rámec dotazníkového šetření. Z těchto rozhovorů vyplynuly některé zajímavé postřehy.

Starší a zkušenější pedagogové oceňují přínos nových, začínajících učitelů. Cení si jejich zapálení pro věc a nový neotřelý pohled, který přinášejí do škol spolu s novými nápady. Většinou paní učitelky shodně konstatovaly, že sice předávají mladým své zkušenosti, ale zároveň je kontakt s nimi přínosem a cestou, „nezabřednout do stojatých vod“, případně „připomenout si, proč tu práci vlastně dělám“.

Mladí učitelé oceňují, pokud naleznou mezi zkušenými kolegy takové, kteří jsou ochotni jim zpočátku pomoci, ale zároveň jsou schopni respektovat odlišný náhled na věc. Všeobecně je mezi učiteli špatně přijímáno, pokud je někým volen dogmaticky jeden postup a je někomu vnucován. Jako příklad jeden z názorů mladé kolegyně ze ZUŠ: „Jsem ráda, když se mám koho zeptat na radu, ale svoji cestu si musím najít sama.“

Většina z učitelů, se kterými jsem hovořila, považuje za pro školu nejvíce přínosné kurzy DVU konající se přímo ve škole a vytvořené škole na míru jejím potřebám. Zároveň ale větší část vyhledává akce DVU konající se v jiném prostředí a s lidmi z jiných škol. Takové kurzy často slouží jako pojistka proti rezignaci a stereotypu. Učitelé konstatovali např. : „Potřebuji načerpat energii a vidět se s lidmi, kteří pracují v mém oboru a baví je stejné věci jako mě“ nebo „Na této akci si vyzkouším, jaké jsou mé možnosti“, ale také „Je to pro mě zábava, relax, možnost na chvíli se proměnit v hledajícího studenta“

Velmi důležité je podle učitelů i uspořádání kabinetů a míst, kde se učitelé scházejí. Jeden názor za všechny: „Často vyřeším u stolu při obědě nebo odpolední kávě v kabinetu víc, než na deseti poradách“.

Učitelé mají k rozvoji svých kompetencí prostřednictvím dalšího vzdělávání kladný postoj. Uvědomují si jeho důležitost a pro většinu z nich je rozvíjení vlastního vědění důležité i

z osobního hlediska. Zároveň ale konstatují, že někdy je toho všeho prostě příliš. Největší obavu vzbuzují představy o administrativním dokumentování činnosti v oblasti DVU. Jedna z nejčastějších připomínek k možnosti mentoringu se dá shrnout do věty jedné z učitelek: „Jen aby to celé neskončilo vyplňování dalších tabulek.“

4 Závěr

Prostředí školy jako organizace, která vzdělává a zároveň se sama prostřednictvím vzdělávání sama rozvíjí, je zdrojem celé řady dosud málo řešených otázek pedagogického výzkumu. Zůstává nezodpovězená otázka nakolik je možno do českého školního prostředí přebírat metody anglosaského prostředí, tady přesněji nakolik je nutné je přizpůsobit českému prostředí. Velmi zajímavou je i oblast dalšího vzdělávání učitelů, která je realizována zkušenými učiteli z praxe v roli lektorů DVU.

Celkově je možné z charakteristik jednotlivých škol, rozhovorů i dotazníků vysledovat jako nejdůležitější podmínku vnitřního rozvoje školy a rozvoje učitelských kompetencí členů pedagogického sboru vybudování atmosféry, kdy je v rovnováze přátelské, kolegiální prostředí a neustávající tlak vedení školy na další rozvoj. Zároveň z těchto zdrojů vyplývá nutnost ponechání velké autonomie rozhodování každého jednotlivého učitele v otázkách volby cest jeho rozvoje.

Na příkladu ZŠ J. K. Tyla je vidět optimální vyváženost obojího. Ředitel školy je zkušený praktik, který i v rozhovoru zdůraznil, že není možné nařídit, aby se někdo s nadšením zúčastnil dalšího vzdělávání, či programů vyžadujících plnou spolupráci. Vedení školy však vytvořilo optimální podmínky pro programy DVU přímo na škole s využitím všech dostupných prostředků, má formálně velmi dobře zpracován program uvádění začínajících učitelů, kladně nejen slovně, ale i finančně hodnotí angažovanost učitelů v dalším vzdělávání a v neposlední řadě vytváří podmínky a zázemí pro neformální setkávání učitelů. Výsledkem je pozoruhodná škola realizující přitažlivý vzdělávací plán a celou řadu projektů. Učitelé této školy většinou pracují nad rámec svých povinností, neustále rozvíjejí své dovednosti. O kvalitě vedení svědčí také personální stabilita pedagogického sboru.

Je pozitivním jevem, že všechny školy pracují s uváděním začínajících učitelů. Méně pozitivní však je, že význam uvádějícího učitele je souhlasně uváděn především jako pomoc s administrativou, či seznámení s chodem školy a oblast rozvoje pedagogických dovedností a zprostředkování reflexe pedagogické práce byla hodnocena jako významná jen menšinou učitelů.

Uvádění učitelů je také oblastí, kde se výrazně potvrdilo, že „když dva dělají totéž, není to vždy totéž“. Pokud celou problematiku označí za daných okolností za zbytnou paní ředitelka malotřídní školy, která si ke spolupráci postupně přizve dvě zkušené kolegyně s delší jak dvacetiletou praxí, je to konstatování nikým nezpochybnitelného faktu. Na ZUŠ to už tak

samozejmé není. Ačkoliv opravdu je samozřejmostí, že začínajícímu kolegovi je oporou především vedoucí nástrojové sekce či oboru, zůstal zde problém s uvedením mladých kolegů, kteří jsou ve škole „solitéry“, tedy s učitelem literárně-dramatického oboru a učitelkou zpěvu, kteří takovou oporu neměli a cestu si, jak vyplynulo z dotazníku a z neformálního rozhovoru, pracně hledali sami. Pokud k tomu ještě přistoupí neexistence sborovny, či jiného místa učitelského setkávání, věřím těmto mladým učitelům, že se cítili na začátku své kariéry poněkud osamoceni.

Ve většině byl jak vedením škol, tak učiteli pozitivně hodnocen přínos procesu vypracování vlastních ŠVP na spolupráci uvnitř školy. Ve formálním rozhovoru s řediteli škol i v neformálních rozhovorech s učiteli byla pozitivně hodnocena především nutnost zamyslet se nad cíli, ke kterým se škola ubírá a následný rozvoj spolupráce uvnitř škol.

Učitelé se vesměs zajímají o podněty z práce kolegů, neváhají je použít ve své praxi. Je určitě dobrým znamením, že více jak polovina je ochotna předvést před kolegy svoji práci a to, ovšem za určitých podmínek, i takovou, ve které si nejsou jisti a rádi by znali kolegův názor.

Tam kde na škole zavedli povinnost kolegiálních hospitací, je učitelé ve většině využívají. Je ovšem potvrzením nemožnosti odlišit formální „splnění“ povinnosti od realizace skutečné, pokud i na těchto školách menšina učitelů potvrdí, že tyto hospitace nerealizuje.

Jako poslední otázku jsem zvolila problematiku zavedení nové formy podpory začínajících učitelů, mentoringu. Tato myšlenka se setkala s opatrnou podporou ředitelů škol (s výjimkou paní ředitelky malotřídní školy), kteří ale svou podporu podmínili celou řadou podmínek jak organizačních, tak těch, které kladli na osobnost mentora. Většina učitelů by mentora na škole uvítala, ale také uvádějí celou řadu podmínek nutných pro fungování vztahu mentor a mentee. Mezi ty nejčastěji uváděné patří podmínka, aby mentor „byl skutečná osobnost, které je možné si vážit“ a schopnost mentora spolupracovat s mladými kolegy a nebýt „příliš“ direktivní. Nevím jistě, zda je možné takové mentory mezi zkušenými pedagogy nalézt. To kdo je pro každého z nás osobností, kterou bychom chtěli následovat, je stejně jako míra tolerance a direktivního chování, otázkou velmi individuální stupnice každého z nás. Je asi obtížné někoho takového určit člověku, který do školy teprve přichází. Svou roli tak program mentoringu nalezne spíše ve speciálních programech než přímo ve školách.

Hodnocení efektivity dalšího vzdělávání je komplexním problémem, přesto jako zajímavou shledávám možnost objektivního porovnání přínosu programů dalšího vzdělávání, kterého se účastní jednotliví učitelé z různých škol a programů stejného zaměření realizovaných

přímo v dané škole a přizpůsobeného jejím požadavkům. Celou oblast rozvíjení pedagogických kompetencí prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů shledávám velmi relevantní. Věřím, že další vzdělávání učitelů je prioritou na cestě k budování kvalitního vzdělávacího systému.

5 Seznam použité literatury

- DELORS, Jacques. *Učení je skryté bohatství : Vzdělávání pro 21.století*. Kotásek, J.1. vyd. Praha : ÚIV, 1997. 126 s.
- GOBYOVÁ, Jitka. Lednový kulatý stůl-výstup. *SKAV* [online]. 2010, 1, [cit. 2010-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.skav.cz/cz/novinky/?id=276>>.
- HELUS, Zdeněk. Učitelství-rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*. 2007, č.4, s. 349-366.
- HAVLÍK, Radomír ; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 174 s.
- CHOVANEK, Tomáš . *www.cpkp.cz* [online]. 2005 [cit. 2010-03-23]. Co je mentoring. Dostupné z WWW: <http://www.cpkp.cz/mentoring/co_je_mentoring.html>.
- JŮVA, Vladimír ; LAZAROVÁ, Bohumíra; SEKOT, Aleš. Mezigenerační vztahy ve škole. [online]. 2008, [cit. 2010-06-23]. Dostupný z WWW: <<http://WWW.fsps.muni.cz/~lazarova/gacr/nitra2.doc>>.
- KARGEROVÁ, Jana; LUKAVSKÁ, Eva. Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu. *Kritické listy* [online]. 2010, 36, [cit. 2010-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=36/mentoring>>.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 2010. 151 s.
- KOHNOVA, Jana. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. 1. vyd. Praha : PF UK, 1995. 79 s.
- KOHNOVA, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. 1. vyd. Praha : UK v Praze-Pedagogická fakulta, 2004. 181 s.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy : Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM - Jana Hrubá, 1999. 78 s.
- PROKEŠ, Josef. *Jak důležité jest, aby učitel dále se vzdělával*, Beseda učitelská roč. IV číslo 11 str. 11-13
www.skav.cz [online]. 2010 [cit. 2010-03-08]. SKAV. Dostupné z WWW: <http://www.skav.cz/cz/novinky/?id=276>>.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra ; VAŠUTOVÁ, Jaroslava . *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Vyd. 1. Praha : UK v Praze - Pedagogická fakulta, 2008. 330 s.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. 171 s.

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Nový termín:mentoring. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009, 24, [cit. 2010-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904>>.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s.

VÁŇOVÁ, Růžena . *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. 2. vydání. Praha : UK v Praze-Pedagogická fakulta, 2003. 261 s.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2004. 190 s.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina ; jejich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference 1.díl* . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2001. 167 s.

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina ; jejich vzdělávání a podpůrný systém : sborník z celostátní konference 2.díl* . 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2001. 259 s.

Seznam příloh

1. Otázky pro rozhovor s ředitelem školy
2. Dotazník pro učitele

Otázky pro strukturovaný rozhovor s ředitelem školy

1. Existuje plán dalšího vzdělávání učitelů (DVU) na Vaší škole?
2. Jaké jsou Vaše priority DVU?
3. Jaké čerpáte finanční zdroje pro DVU?
4. Jsou programy DVU , které absolvují všichni Vaši učitelé přímo na Vaší škole?
5. Co je pro Vás důležité při výběru vzdělávacích programů pro Vaše učitele?
6. Pokud někdo z Vaší školy absolvuje některý z programů DVU, je obvyklé, že se získanými poznatky seznámí ostatní kolegy?
7. Provádějí se na Vaší škole vzájemné kolegiální hospitace?
8. Je obvyklé, že kolega, který si není v některé z oblastí své činnosti jistý, se obrací na ostatní s žádostí o radu a pomoc?
9. Jakým způsobem funguje na Vaší škole systém uvádění nových učitelů?
10. Jakým způsobem se na vzájemné spolupráci projevila na Vaší škole práce na vytváření ŠVP?
11. Je něco co podle Vašeho názoru podporuje výměnu zkušeností a reflexí pedagogické práce mezi učiteli na Vaší škole?
12. Využíváte pro DVU znalostí a dovedností svých „domácích“ učitelů?
13. V odborných pedagogických kruzích se poslední dobou hovoří o vzniku funkce **mentora** na školách. Jedná se o následování zahraničního vzoru, kdy zkušený pedagog , na konci své kariéry se stane mentorem, tedy rádcem, vůdcem a vzorem pro mladé pedagogy. Očekává se, že by tento mentor jednak usnadnil začátky svých nastupujících kolegů a zároveň by kontakt s nimi obohatil i jeho zkušenosti o nové poznatky, náhledy , dovednosti a nadšení mladých pedagogů. Myslíte, že by tato funkce byla přínosem pro školy a za jakých podmínek by bylo možné její úspěšné fungování?
14. Čím si myslíte, že je Vaše škole zajímavá v otázce DVU? Co se Vám osvědčuje, čeho byste chtěli dosáhnout?
15. Je ještě něco, na co jsem se nezeptala a co je pro Vás v této otázce důležité, případně zajímavé?

Dotazník

Škola jako vzdělávající se instituce

Vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. Letošním rokem končím studia pedagogiky na FF UK a jako téma své diplomové práce jsem si zvolila problematiku profesního rozvoje učitele, konkrétně pak téma školy, jako vzdělávající se instituce. Zajímá mě rozvoj učitelských kompetencí formou praktických zkušeností, jejich reflexe a spolupráce uvnitř školy. Ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Vaše pomoc je pro mě velmi důležitá a předem Vám za ni děkuji.

Anna Pašková

učitelka ZŠ Gutova, Praha 10

Otázky

Škola (prosím název Vaší školy) :

1. Pedagogická praxe

1-5 let

6-10 let

11-15 let

15-19 let

20 a více let

2. Kolik let na současné škole?

3. Vzdělání

VŠ Pedagogická Fakulta

Jiná VŠ

Nedokončené VŠ vzdělání

4. Měl jste při svém prvním nástupu jako učitel svého „uvádějícího učitele“?

Ano

Ne

5. Spolupracoval s Vámi „uvádějící učitel“ i v prvním roce Vašeho současného zaměstnání?

Ano

Ne

Pracuji v současnosti stále ve své první škole

6. Kolik času týdně podle Vaší zkušenosti zabere práce „uvádějícího učitele“? (v hodinách)

7. V čem konkrétním byla pro Vás pomoc uvádějícího učitele důležitá?

8. Pokud máte problém, případně pochybnosti o své práci konzultujete to s kolegy?

Ano

Ne

9. Využíváte možnost vzájemných hospitací ?

Ano

Ne

10. Pokud ano. Je pro Vás inspirací práce Vašich kolegů? Využijete ji ve svých hodinách?

Ano

Ne

11. Pokud ano. Je pro Vás přínosem kolegiální pohled ? Rozeberete s kolegou, co ve Vašich hodinách viděl?

Ano

Ne

12. Pokud přijde na Vaši hodinu nahlédnout kolega, předvedete i činnost, ve které si nejste příliš jisti?

Ano

Ne

Záleží na okolnostech

13. Pokud ne. Využil(a) byste vzájemných hospitací, kdybyste věděl, že jde o neformální záležitost a vzájemná reflexe hodin zůstane mezi Vámi?

Ano

Ne

14. Je, podle Vašeho mínění, možné přizpůsobit ve Vaší škole rozvrh ,byť jen dočasně, pro vzájemné hospitace?

Ano

Ne

15. Pokud Váš kolega absolvuje některý z kurzů dalšího vzdělávání učitelů zajímá Vás, jaké poznatky zde získal?

Ano

Ne

Jen pokud se to týká mého předmětu

16. Spolupracujete na některých projektech (např. tvorba ŠVP, výukové projekty, projekty prevence...) s ostatními kolegy?

Ano, v rámci celé školy

Ano, v rámci metodického úseku

Ne

17. Jsou pro Vás přínosem vzdělávací programy konané přímo ve Vaší škole?

Ano

Ne

Ne, raději vyhledám kurz mimo školu, v oblasti, která zajímá mě

18. Byla pro Vás a Vaši školu, podle Vašeho názoru, tvorba ŠVP příležitostí pro prohloubení spolupráce a vzájemné reflexe pedagogické práce mezi kolegy učiteli?

Ano

Ne

19. Jak byste nahlíželi na ustanovení funkce „*mentora*“ tedy zkušeného učitele, jehož úlohou by bylo vést mladší kolegy k rozvinutí potřebných kompetencí nezbytných k práci učitele?

Pokud chcete ještě něco dodat k tématu vzájemné spolupráce a profesního rozvoji učitelů.

