

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Ing. Bc. Vít Beran

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Podpora začínajících učitelů a jejich rozvoj ve školské
praxi a na příkladu vybrané školy**

The support of natural science teachers who are starting their
teaching career, and their development during the educational
practice as shown also with the example of the selected school

Ing. Bc. Vít Beran

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová
Studijní Specializace v pedagogice
program:
Studijní obor: Management vzdělávání

Rok odevzdání: 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podpora začínajících učitelů a jejich rozvoj ve školské praxi a na příkladu Vybrané škole vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. července 2015

Ing. Bc. Vít Beran

Rád bych touto cestou jmenovitě poděkoval PhDr. Romaně Lisnerové a současně všem pracovníkům katedry Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze za podnětné prostředí, které mi umožnilo získat nové zkušenosti, znalosti a další inspiraci z oblasti managementu vzdělávání a školství.

Touto cestou bych také rád poděkoval všem kolegyním a kolegům z kruhu MGR 2013, se kterými bylo možné probírat a diskutovat mnohá témata a problematiku pedagogického rozvoje školy a jejich pedagogů regionálního školství v České republice.

Děkuji i svým kolegům ve škole, v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ za jejich kolegiální a své ženě za toleranci.

ABSTRAKT

Závěrečná práce s názvem Podpora začínajících učitelů a jejich rozvoj ve školské praxi a na příkladu vybrané školy ověřuje, jak tato škola podporuje začínající učitele a zda je pro začínající učitele na zvolené škole podpora pedagogického rozvoje přínosná a rozvíjející v porovnání se školami oslovenými prostřednictvím dotazníku určeného pro ředitele škol a začínající učitele. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá profesí začínajícího učitele, způsoby které podporují pedagogický rozvoj začínajících učitelů prostřednictvím mentoringu, párové výuky, profesního portfolia, plánu osobního pedagogického rozvoje a podobně. Způsoby podpory začínajících učitelů jsou popsány obecně, poté se práce zaměřuje na podporu realizovanou na vybrané škole. Praktická část šetří jak profesní podpora je zajištěna na vzorku základních a středních škol pohledem ředitelů škola začínajících učitelů. Popisuje cestu profesního rozvoje začínajících učitelů přírodopisu ve zvolené škole a součástí praktické části je i vlastní zkušenost autora práce k dané problematice.

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogický rozvoj, podpora, začínající učitel, „Pomáháme školám k úspěchu“, mentoring, párová výuka, sdílení, projekt pedagogického rozvoje školy, plán osobního pedagogického rozvoje, pedagogické portfolio

The ABSTRACT

The Final Work named ‘The support of natural science teachers who are starting their teaching career, and their development during the educational practice‘ as shown also with the example of the selected school, examines the way in which such school supports the fresh teachers, and whether for the fresh teachers at the selected school such support of their pedagogical development is beneficial, profitable and contributing to the teacher’s development when compared with those schools which were addressed via a questionnaire designed for the headmasters and fresh teachers. The essay has been divided into its theoretical part and practical part. The theoretical part deals with the profession of a fresh teacher, the ways that support pedagogical development of these fresh teachers through the so called mentoring, pair teaching, professional portfolio, personal pedagogical development plans and alike. The methods of supporting fresh teachers have been described in general, and only then the Work aims also at the support implemented at the school selected. The practical part examines how the professional support has been provided for within the sample of primary schools and high schools, and this from the viewpoints of headmasters and fresh natural science teachers. It outlines the way of professional development of natural science teachers who are starting their teaching career at the chosen school. Also the own experience gained by this work’s autor on the given issue forms the integral part of the practical section.

KEY WORDS

Pedagogical development, support, fresh teacher, We assist schools in achieving their Access“, mentoring, pair teaching, sharing, school pedagogical development project, personal pedagogical development plan, pedagogical portfolio

Obsah

	Úvod teoretické části	8
1	Teoretická část	12
1. 1	Porozumění pojůmům	12
1. 1. 1	Učitel a jeho profese	12
1. 1. 2	Začínající učitel ve škole	14
1. 1. 3	Začínající učitel a jeho podporovatelé	16
1. 2	Profesní rozvoj a jeho podpora	18
1. 2. 1	Kultura školy a udržitelnost profesního rozvoje	22
1. 3	Kolegiální podpora	24
1. 3. 1	Model kolegiální podpory – „3 x S“	25
1. 3. 2	Párová výuka jako nástroj podpory začínajících učitelů	27
1. 4	Mentoring - mentor a mentee	30
1. 5	Profesní portfolio učitele a jeho vedení	31
2	Empirická část	34
2. 1	Východiska a předpoklady výzkumu, výzkumný problém	34
2. 2	Cíle výzkumu	35
2. 3	Výzkumné metody	35
2. 4	Příprava na výzkum	37
2. 5	Výzkumný vzorek	38
2. 5. 1	Kritéria pro výběr respondentů	38
2. 6	Dotazníky a rozhovory	38
2. 7	Realizace dotazníků a rozhovorů, využití interních materiálů školy	39
2. 8	Pedagogická podpora a rozvoj na vybrané škole	39
2. 8. 1	Podpora začínajících učitelů ve vybrané škole do roku 2010	39
2. 8. 2	Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ a jeho realizace ve vybrané škole od školního roku 2010/2011	41
2. 8. 3	Proč je užitečný popis dobré školy	50

2. 8. 4	Kultura školy a udržitelnost profesního rozvoje	51
2. 8. 5	Kolegiální podpora	52
2. 8. 6	Mentoring ve vybrané škole	53
2. 8. 7	Profesní portofolio učitele a jeho vedení ve vybrané škole	55
2. 8. 8	Další podpůrné profese ve vybrané škole	57
2. 8. 9	Praxe studentů škol vzdělávajících budoucí učitele ve vybrané škole	60
2. 8. 10	Začínající učitel, první školní rok a vedení školy ve vybrané škole	61
2. 9	Výsledky dotazníkového šetření	63
2. 9. 1	Ředitelé škol – respondenti ankety	63
2. 9. 2	Začínající učitelé – respondenti ankety	75
2. 9. 3	Projektové školy	90
2. 10	Rozhovory se začínajícími učiteli ve vybrané škole	92
2. 11	Výsledky šetření, shrnutí a zjištění	95
3	Závěr a doporučení	100
4	Seznam použitých informačních zdrojů	105
5	Seznam grafů a tabulek	113
6	Přílohy	114
	Příloha 1 – <i>Dotazníky</i>	114
	Příloha 2 – <i>Přepis strukturovaného rozhovoru s mladými učiteli vybrané školy</i>	118
	Příloha 3 – <i>cílový materiál, který vznikl v průběhu školního roku 2014/2015 v rámci Projektu pedagogického rozvoje školy – Asistent pedagoga – párové učení.</i>	127

Úvod teoretické části

Dlouhodobě se hovoří o tom, že v pregraduálním vzdělávání chybí začlenění dostatečného množství efektivně vedených praxí ve školách. Tento fakt byl diskutován a řešen i v rámci projektu pražské Pedagogické fakulty „Klinická škola“. Projekt, kterého jsem se účastnil, řešil jak úzkou spolupráci fakulty a „klinických“ škol, ale například i to jak připravit „klinické – fakultní“ učitele na práci se studenty. Dílčí výstupy byly prezentovány na závěrečné konferenci projektu v červnu 2015. V dosavadním zajištění praxí studentů ve školách, jako i v podpoře začínajících učitelů není v ČR zatím ustaven funkční a státem podporovaný systém. Proto velký díl práce na zapracování a vtažení nových pedagogů do „víru“ školy padá na vedení škol a „uvádějící“ učitele. Tradiční podpora „mladých“ učitelů však může vypadat jinak. Vše začíná výběrem nových adeptů a jejich propojením se školou již před vznikem učitelského pracovního poměru. Efektivní je například zorganizovat soustředění nových kolegů před zahájením školního roku. Ideální je spolupráce nových učitelů se zkušenějšími kolegy, v ideální situaci mentory. Hattie (2009) popisuje „viditelné učení“. „Viditelnost“ ve spojení „viditelné učení“ znamená v první řadě to, že žákovo učení se stává viditelným pro jeho učitele. Zaručuje jasné rozpoznání těch rysů učení, které znamenají to, že v učení žáků nastal viditelný rozdíl a že *všichni* ve škole zjevně vědí, jaký účinek mají na učení v této škole (na učení žáků, učitelů, školních tahounů – lídrů). „Viditelnost“ také znamená, že výuka se stává viditelnou pro žáka tak, že se může stát svým vlastním učitelem, a to je zásadní rys celoživotního učení a sebeřízení. A také základem pro lásku k poznávání, k níž bychom chtěli žáky přivést. „Učení“ v našem spojení „viditelné učení“ znamená, jak přistupujeme k vědění a k chápání, a také co děláme pro žákovo učení. Argumenty předkládané v knize „Visible Learning“ (Hattie, 2009) nejsou pouhým shrnutím. Visible Learning bylo založeno na více než 800 metaanalýzách

50.000 výzkumných článků, které pojednávaly o přibližně 150.000 měřeních velikosti účinku, věcné významnosti a o asi 240 milionech žáků. Hattie dokládá, že Společné plánování, Společné učení a zejména i Společné vyhodnocování (3xS) důkazů učení má největší vliv na pedagogický rozvoj učitelů a tím i na efektivitu učení.

Od školního roku 2011/2012 ve zvolené škole zavedli ve vazbě na Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ), na jehož vzniku se podílí všichni pedagogové školy, i Plány osobního pedagogického rozvoje (POPR). Cíle POPRů každý dokládá ve svém pedagogickém portfoliu. Každý pedagog si plánuje obvykle dva až tři cíle. V prvním roce se nechávala pedagogům velká svoboda při výběru cílů. Postupně jsou cíle více propojovány s PPRŠ.

Je možno předpokládat a s odkazem na průběh a výstupy projektu „Cesta ke kvalitě“ (Chvál, 2012) a šetření v práci „Kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy“ (Mayerová, 2015) je možné s odvahou tvrdit, že kvalita a rozvoj kolegiální podpory způsobuje kvalitu a vnitřní motivaci pedagogů. Je možné tvrdit, že kvalitní osobnosti vychovávají a jsou vzorem pro rozvoj dalších osobností.

Proč zvolené téma má vazbu ke studium Managementu vzdělávání? V současné době se mnoho hovoří o významu pedagogických lídrů a jejich významu při proměně české školy. Hovoří se o roli ředitele jako o roli pedagogického lídra, který bude ovlivňovat rozvoj a udržitelnost kvality v organizaci, kterou řídí. Je smutné, že školský terén není na toto připraven. Chybí kvalitní ředitelské osobnosti, chybí ředitelé pedagogičtí lídři, chybí ředitelé, kteří své lídrovství zvládnou předat dalším, kteří v té chvíli, díky svým dovednostem a znalostem, se stávají lídry změny. Často se jedná o výborné učitele, o učitelské osobnosti. Je smutné, že často v těchto osobnostech vidí ředitelé škol konkurenty a nikoliv pomocníky. Školy jsou řízeny a ředitelé si neuvědomují, že musí umět rozlišit KDY ŘÍDIT a KDY VÉST. Kdy vést z roviny vedení školy a kdy vytvářet prostor pro „bezpečnou podporu“, tedy podporu mentor – učitel,

respektive kolega - kolega. Je smutné, že zatím řada ředitelů škol si neuvědomuje význam kolegiální podpory ve své škole.

Je zřejmé, že ve zvolené škole a v síti škol, se kterými vybraná škola spolupracuje v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, již dnes mají výrazně nakročeno k zavedení Karierního systému. Diplomová práce tak podkřývá cestu ke školní kultuře, která způsobuje vnitřní motivaci pedagogů pro jejich pedagogický rozvoj. (Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy)

Cíl práce

Cílem diplomové práce je zjistit jakými formami pedagogické podpory vybraná škola rozvíjí začínající učitele a jaké zkušenosti s pedagogickou podporou mají ředitelé a začínající učitelé na běžných základních a středních školách v ČR, proti škole zapojené v Projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

Celá práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části popisují vybranou problematiku z pohledu publikovaného v odborné pedagogické literatuře. Výsledky budou komparovány s vybranou školou v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

V úvodu se práce věnují představení pojmů a problematice začínajících učitelů ve škole. Podstatná část práce se věnuje profesnímu rozvoji začínajících učitelů a jeho podpoře. Práce představuje jedinečný model podporující profesní rozvoj, změnu kultury školy a vnitřní motivaci učitelů v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Problematiku profesního rozvoje představím ve vazbě na model dobré školy a sdílenou vizi školy. Samostatně se práce věnuje i modelu kolegiální podpory 3xS, podpoře interních mentorů a nástrojů jako je sdílení, plánování pedagogického rozvoje školy a plánování osobního pedagogického rozvoje pedagogů. V práci je představena příprava začínajícího učitele na první školní rok a role vedení školy a význam bezpečné podpory na začátku pedagogické kariéry.

V empirické části práce představuje názory vedení školy a začínajících učitelů z dotazníků. Tyto výsledky porovnává se zkušenostmi podpory na vybrané škole. Tyto zkušenosti jsou porovnány i s poznatky - postřehy získanými rozhovory s dvěma začínajícími učiteli.

Praktická část, která se věnuje podpoře profesního růstu je řešena cestou kvantitativního i kvalitativního výzkumu – dotazníky, rozhovory a analýza dokumentů školy.

1 Teoretická část

1. 1 Porozumění pojmům

1. 1. 1 Učitel a jeho profese

Mnoho teoretiků naformulovalo množství rad a definic, jak se být dobrým a kvalitním učitelem. Profesor Hattie (Brdička, 2015) se ve své přednášce na Festivalu vzdělávání v Aucklandu v roce 2014 obrátil na neznámého účastníka v první řadě a řekl něco, co velmi hezky ukazuje, jak si tento pedagogický guru představuje profesionální expertní přístup k výkonu učitelského povolání: „Když budu učit vás, pane, a moje metoda nebude fungovat, musím se změnit já a zkusit jiný postup, ne se jen snažit hledat důvody, proč mi nerozumíte.“

Hattie (2012) na základě svých šetření doporučuje učitelům:

1. Znat dopad učení na žáky.
2. Být nositelem změny. Úspěch či neúspěch žáků závisí na tom, co dělá učitel.
3. Zabývat se více tím, jak se učit, než jak vzdělávat druhé.
4. Nastavit soustavné hodnocení jako pozitivní zpětnou vazbu.
5. Učit pomocí dialogu, ne monologu.
6. Nikdy nerezignovat na poslání dané náročnou a uspokojující prací učitele.
7. Vytvářet pozitivní vztahy ve třídě i ve sborovně.
8. Předávat každému smysl poznávání.

Výsledky šetření profesora Hattie se v současnosti realizují i v České republice v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Ve školách zapojených do projektu je sdílána následující vize: „Jsme přesvědčeni, že každý žák se může díky naší pomoci denně naplno učit a zažívat úspěch / radost.“ O žáků by mělo jít ve vzdělávání především.

(Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy).

Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 326) vysvětluje, že učitel – vzdělavatel je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Jedná se o profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávajícího učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy. Učitel organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení i jeho výsledky. Šimoník (1995, s. 3) popisuje, že učitel by měl být zejména odborníkem v procesech výchovy i vzdělávání a měl by být schopen odborně a citlivě napomáhat rozvoji především osobnosti žáka.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009, s. 328), vysvětlují, že profese učitele je sociální pracovní rolí, která je spojena s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na žáky, na jejich chování, přesvědčení a cítění. Učitel jim předává znalosti, dovednosti a návyky vytvořené především kulturou předchozích generací. Často se hovoří, že učitelé své povolání považují za poslání. Pravdivější je konstatování, že učitelé přijímají zejména zodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí a mládeže. Vašutová (2002, s. 6) konstatuje, že být učitelem již není pouhé poslání, ale jedná se především o každodenní náročnou a odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy. “ Profese učitele není jen řemeslnou prací. Tato profese vyžaduje zejména i talent a osobnostní předpoklady a ty nemá každý. Učitelská profese vyžaduje vysokoškolské vzdělání: Sama škola však nezajistí to, že po nástupu do praxe bude absolvent školy připraven na svou praxi na 100%. Co by měl správný učitel umět? Jaký by měl být? Vališová a Kasíková (2011, s. 11) popisují, že „být učitelem“ spojuje tři základní činnosti: poznat, rozumět a umět. Tedy poznávat a rozumět nejen světu, ale i vzdělávacímu prostředí, žákům / studentům, ale také sobě samotnému na pedagogickém poli při pedagogické práci. Učitel s citem reaguje na školní situace, navrhuje a realizuje optimální vzdělávací strategie a vespolečně jedná ve skupině kolegů. Co nelze naučit? To, že být učitelem znamená být především lidskou a učitelskou osobností. Věrohodným a dobrým učitelem se může stát, může být pouze

ten, který sám sebe systematicky a cíleně vychovává a studuje.“ Na toto tvrzení navazují Vališová, Kasíková a Bureš (2011), kteří popisují, že ten, který pracuje na svém rozvoji, bude tento rozvoj požadovat i od druhých.“.

Vašutová (2002, s. 6) vysvětluje, že dobrý učitel, který ovládá strategie vyučování a učení, je také odolný vůči stresům školního prostředí a zvládá jednat s lidmi ve škole i mimo školu. Tento učitel je následně schopen řešit i pedagogické problémy, je schopen poradit žákům i jejich rodičům. Také zvládá náročné výchovné situace. Mezi jeho další vlastnosti patří flexibilita a tvořivost v pedagogické práci. Takový učitel je vůči sobě i svým žákům náročný, zodpovědný a důsledný. Vysoký požadavek je kladen na jeho empatičnost a tolerantnost. Důležitá je jeho kooperativnost a kolegiálnost v profesním prostředí.

1. 1. 2 Začínající učitel ve škole

Začínající učitel je obecně vnímán jako učitel, který je na začátku své pedagogické profesní kariéry. Podlahová (2004) hovoří o začínajícím učiteli a chápe jej jako „mladého, nezkušeného, nezralého a dosud neovládajícího všechny pracovní postupy a techniky. Často je současně vnímán jako nadšený, perspektivní a nadějný“. Je velmi individuální, jak dlouho trvá období, kdy je učitel označován jako začínající? Často se hovoří o prvních pěti letech profesní praxe. Je typické, že učitelská profese si s sebou nese vysoké nároky žáků, rodičů i vedení školy - zaměstnavatele. Ne každý začínající učitel, je na tento objem nároků dobře připraven.

Aktivita i plánování je u začínajícího učitele ve třídě zaměřeno na okamžité přežití. K zajištění volí co nejjednodušší techniky (Píšová, 2011). Především se soustředí na obsah, plánuje krátkodobě a spontánně, reaguje v různých pedagogických situacích. Profesní učení začínajícího učitele je charakteristické tím, že začínající učitel napodobuje (imituje)

své zdatnější kolegy nebo se nechává ovlivnit jejich radami. Začínající učitel své teoretické pedagogické vědomosti staví do komparativního vztahu se skutečností a používá schopnosti kritického myšlení. Podlahová (2004, s. 18) dále tvrdí, že absolventi jsou odchováváni novými postupy prezentovanými na vysokých školách a díky tomu se začínající učitelé nestávají vězni plánů, osnov, učebnic nebo jiných školských dokumentů a navyklých a rutinních postupů. Předpokládá, že začínající učitel bude tvořivě postupovat a v duchu osnov, nebude učivo žákům pouze zprostředkovávat, ale bude jim vytvářet takové podmínky, aby je učení bavilo. Aby se mohli a chtěli učit, musí se začínající učitelé v dnešní, pro ně nové škole, rychle zorientovat a současně reagovat na změněné podmínky. Opačně, jak opisuje Podlahová (2004, s. 18), by to totiž nešlo. Začínající učitele je potřeba připravovat k odpovědnosti za pedagogické plánování a organizaci veškerého dění ve třídě (Dytrtová a Krhutová, 2009). Významný je jeho dobrý znalostní a dovednostní základ a tento by pak měl využívat k facilitaci učení žáka. Měl by zvládat využívání metod kontroly. Měl by vhodně volit strategie vedení žáků v procesu učení. Významné je vytvoření sociální atmosféry a schopnost vedení efektivní komunikace i s partnery ve vzdělávání, s partnery školy.

Osobnost učitele je spojena s jeho profesionálním image. Ve svém okolí by začínající učitel měl být vnímán jako ten, který je schopen sebeuvědomění a sebehodnocení a to zpětnou vazbou poskytovanou jeho kolegy.

Příprava na učitelskou profesi je v Česku postavena na tom, že budoucí učitelé absolvují vysokoškolskou přípravu a až poté vstupují do praxe. Jiný je model skandinávských zemí, jako je Švédsko, Norsko a Dánsko. Zde probíhá akademická příprava a profesní rozvoj propojený s praxí současně. O to více je potřeba podpořit rozvoj začínajících učitelů. Začínající učitelé, popisuje Šimoník (1995, s. 7, se budou vždy potýkat s mnohými profesionálními problémy. “Řada českých i zahraničních autorů se shoduje ve zjištění, že nejproblematictější oblastí mladých učitelů

souvisí s udržení kázně a efektivní a symetrické komunikace se žáky. Začínající učitelé jsou citliví na mezilidské vztahy, sleduje Juklová (2015). Šimoník (1995) popisuje očekávání, že začínající učitel bude komunikovat s žáky, jejich rodiči, kolegy, nadřízenými efektivně a na odborné úrovni, která odpovídá jeho odbornosti. Dále upřesňuje, že je důležité tyto profesionální problémy začínajících učitelů minimalizovat a to zejména tím, že větší pozornost bude věnována přípravě budoucích učitelů a současně, že na nástupních pracovištích jim budou zajištěny příznivé pracovní podmínky. Právě start profesionální dráhy zásadním a významným způsobem poznamená celou jejich profesionální dráhu. Šimoník (1995) je přesvědčen, že začínající učitelé jsou vybaveni více teoretickými znalostmi. Dokládá, že k rozvíjení a dotváření odborných profesních dovedností dochází teprve při přímé práci s dětmi, ve škole. Proto je velmi významné podporovat jejich profesionalitu. Na základě uvedeného je možné konstatovat, že péče o začínající / mladé učitele se společnosti jistě vrátí.

1. 1. 3 Začínající učitel a jeho podporovatelé

Je velmi významné ulehčit začínajícímu učiteli začátek jeho profesionální dráhy. Ulehčení je velmi ovlivněno kulturou školy, tedy přístupem vedení školy, vztahy uvnitř pedagogického sboru a nastavením interní podpory. Ředitelé škol základní formu podpory pro začínající učitele vidí v institutu uvádějících učitelů z řad starších a profesně zkušenějších kolegů (Starý, Dvořák, Greger a Duschinská, 2012).

Škola má zajišťovat podmínky a metodickou podporu uvnitř školy. Své místo zde mají i uvádějící učitelé. Podlahová (2004) popisuje, že ten pedagog, kterému je přidělen nově nastupující učitel je uvádějícím učitelem. Uvádějící učitel nového kolegu podporuje, pomáhá mu v jeho orientaci ve škole i při vzdělávání, průběžně sleduje jeho profesní růst a hodnotí pokroky.

Uvádění do praxe trvá obvykle jeden rok. Juklová (2015) popisuje, že systém uvádění začínajících učitelů byl do českého školství zaveden v roce 1977. I přes to, že byl výrazně poznamenán vývojem ve společnosti před rokem 1989, tedy ideologizací a formalismem, se odborníci shodují, že byl pro další vývoj učitelů prospěšný. Juklová (2015, s. 47) popisuje, že uvádění začínajících učitelů do praxe je v současnosti zcela ponecháno v rukou ředitelů škol. Jedná se dobrovolnou a spontánní záležitost, ale uvádějící učitel může být začínajícímu kolegovi prospěšný v řadě oblastí (Juklová, 2015, s. 47). Uvádějící učitel, popisuje Podlahová (2004), seznamuje začínajícího učitele s organizací a provozem školy (materiální a prostorové zajištění výuky, řady školy, akce školy v průběhu školního roku a akce pro veřejnost, dokumentace a administrativa školy, atd.). Dále mu pomáhá při přípravě na vedení výuky a při vedení výuky. Současně uvádí a představuje mu činnosti související s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy. Podporuje začínajícího učitele při hledání a rozvíjení vztahů s rodiči žáků a informuje jej i o dalších okolnostech práce, programu školy. Neopomene i na další informace týkající se školní kultury a image školy, možností kariérního růstu a podobně.

Podlahová (2004) si dále všímá, jakých forem můžeme při spolupráci začínajícího a uvádějícího učitele pozorovat. Popisuje, že mezi ně patří

- neformální setkání o přestávkách, ve sborovně, kabinetu ...,
- pravidelné konzultace / sdílení s předem určeným tématem,
- účast na společných akcích školy a na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP),
- společně s dalšími kolegy organizace školních a mimoškolních akcí pro žáky, rodiče a veřejnost,
- vzájemné hospitace / návštěvy hodin, na které navazují rozборы,
- diskuse o žácích, učení, učivu a podobně.

Klement (1969) popisuje tři typy intervencí / podpor zkušených kolegů směrem k začínajícím učitelům. Sám se upřednostňuje první typ.

Začínající učitel ...

1. ... je podporován v samostatném rozhodování a tím i utváření vlastního pedagogického stylu.
2. ... je pobízen k následování vzoru starších kolegů jako jediné možné a správné cesty.
3. ... má striktně vymezeny požadavky, na jejichž plnění se striktně lpí.

V současné době je pomoc uvádějícího učitele dobrovolná. Cílem uvádění není kontrola nebo kritika, ale podpora v pedagogických začátcích.

1.2 Profesionální rozvoj a jeho podpora

Dozrát do profesionální kvality vyžaduje celoživotně propojit pedagogickou práci s profesionálním rozvojem. Řada domácích i zahraničních studií ukazuje, že kvalita vzdělávacího systému je přímo závislá na kvalitě učitelů, jejich kvalifikaci, profesionální zdatnosti, pedagogickém mistrovství a entuziasmu (interní materiál projektu Kariérní systém). Autoři projektu Kariérní systém jsou přesvědčeni, že zavedení kariérního systému učitelů a ředitelů je krokem žádoucím, který má velký potenciál ke zvýšení kvality učitelské profese a školství jako celku.

Kariérní systém cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v řízení škol, ke zvyšování kvality práce učitelů a ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků, a to zejména tím, že se změní kvalita pedagogického řízení škol. Co je však žádoucí? Je potřeba změnit přípravu budoucích učitelů a propojit pregraduální přípravu učitelů na SŠ, VOŠ a fakultách vzdělávajících učitele s praxí škol. Je potřeba změnit hodnocení práce učitele, že se zefektivní systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tím se změní pohled na plánování profesionálního rozvoje učitelů. Je užitečné podpořit sdílení příkladů dobré praxe uvnitř škol i mezi školami. Tím se

vytvoří podmínky pro předávání zkušeností (mentoring a koučování). Karierní systém a jeho zavádění by měl ovlivnit změny v práci se začínajícími učiteli a v neposlední řadě, ovlivní změny v přípravě ředitelů škol, resp. managementu škol.

Profesní rozvoj je tématem pro všechny učitele a rozhodně nesmí být chápán pouze jako účast na kurzech DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Profesní rozvoj učitelů ovlivňuje jak školní kultura, tak profesní zdatnost zkušenějších kolegů například při uvádění nových nebo začínajících učitelů, dále v mentoringu, nebo v koučování a podobně. V profesním růstu bude mít čím dál významnější roli i spolupráce učitelů mezi školami. K profesnímu rozvoji učitelů však slouží jako podpora a studijní zdroje i další studijní a kurikulární materiály. Mezi tyto podpurné materiály patří například kurikulární dokumenty rámcové vzdělávací programy (RVP), učební texty a učebnice, metodické a didaktické materiály, výsledky výzkumných šetření, odborné publikace a podobně. Tyto zdroje jsou významné pro samostudium a mohou učitelům přinášet stejně hodnotné informace / výsledky jako účast na mnohých kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Starý a kol., 2012).

Ve svém výzkumu Huberman (1989, 1993) zjistil, že v každém období svého odborného rozvoje prožívají učitelé významné momenty náročného a často složitého profesního rozhodování. Toto rozhodování se týká především směřování jejich další profesní kariéry. U začínajících učitelů dochází zpočátku k objevování a stabilizaci a v dalších obdobích například ubývají ambice, dochází k přehodnocování kariérních cílů a ke stagnaci.

Berliner (1995) rozpracoval kognitivně orientovaný pětistupňový model profesního rozvoje učitele, který se sestával z etap: 1. začátečník/novic; 2. pokročilý začátečník; 3. kompetentní učitel; 4. zkušený učitel – pedagogický mistr a 5. expert. Nejvyšší fázi profesního rozvoje charakterizuje intuitivním uchopením pedagogické situace. Hovoří o tom,

že učitelův výkon je plynulý. Učitel zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí a jeho pedagogické plánování je flexibilní. Učitel je schopen anticipovat události, tedy nikoliv je pouze řešit a současně si je vědom v rámci procesů učení / vyučování univerzálních schémat a jejich manifestace v konkrétním dění ve třídě (Berliner, 1995, s. 47–48).

Berlinerův pětistupňový model učitelova vývoje

- 1. Učitel začátečník / novic se zaměřuje ve třídě na okamžité přežití, soustředí se spíše na obsah, hledá návody, krátkodobě plánuje a většina jeho profesního učení probíhá na základě imitace nebo rad od druhých.*
- 2. Pokročilý začátečník má své vyučovací postupy automatizované, začínají nabývat rutinní povahy. Na základě získávání zkušeností učitel postupně postihuje podobnosti, vytváří si určité vzorce a schémata, podle kterých jedná. Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace dochází k vytváření strategií. Je již schopen klást si otázky a hledat odpovědi ke své výuce.*
- 3. Kompetentní učitel vlastní již repertoár strategií, které využívá. V této fázi je učitel již natolik sebevědomý, že je schopný improvizovat, vědomě rozhodovat o konkrétních postupech v daném kontextu. Kompetentní učitel se již nesoustředí pouze na obsah vyučování, ale na žáka a jeho potřeby.*
- 4. Zkušený učitel se řídí intuicí spolu s explicitními pravidly. Vyučování je stále více zaměřováno na žáka.*
- 5. Učitel – expert je nejvyšší fází profesního rozvoje je charakterizována intuitivním „uchopením“ pedagogické situace. Učitelův výkon je plynulý, zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí, plánuje flexibilně. Expert události nejen řeší, ale i očekává. Zná univerzální schémata v rámci procesů učení/ vyučování a jejich manifestaci v konkrétním dění ve třídě.*

Existují i jiná členění. Například Pišová (2011) přibližuje šestistupňové pojetí Steffyho: 1. učitel novic, 2. začínající učitel; 3. učitel profesionál; 4. učitel expert; 5. výtečný/excelentní učitel; 6. emeritní učitel.

Tomková a kol. (2012) popisuje další etapu učitelova vývoje. Je jím úroveň s názvem kompetentní učitel. Kompetentní učitel je vybaven a efektivně využívá repertoár strategií. Díky této dovednosti úspěšně zvládá

jak spolupráci s kolegy, tak i běžné situace ve třídě. V této etapě je sebevědomým učitelem a podle potřeby se vědomě rozhoduje a improvizuje v konkrétních postupech a v daném kontextu. Kompetentní učitel vnímá každého jednotlivého žáka a soustředí se na jeho individuální vzdělávací potřeby. V této etapě pedagogického rozvoje učitel středně i dlouhodobě plánuje a stanovuje si své priority.

Tomková a kol (2012) popisuje, že: „zkušený učitel / pedagog směřuje svůj profesní výkon intuicí ve vazbě na jasně stanovená pravidla / principy. Nejvyšším stupněm pedagogického rozvoje je stupeň učitel – expert“. V této etapě učitele jej charakterizuje plynulý a stabilní výkon propojený s dovedností flexibilně a efektivně plánovat. Každý učitel k této etapě profesního vývoje však nemusí dospět. Nicméně rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli / experty jsou jak při plánování výuky, tak i ve vlastní výuce. Například začínající učitelé nejsou dostatečně flexibilní a mají menší schopnost improvizace zejména v nepředvídatelných a složitých pedagogických situacích. Současně si často neuvědomují své chyby. Tuto dovednost mají jejich zkušenější kolegové. Tomková a kol. (2012) konstatuje, že je zřejmé, že tito učitelé ještě stále nedošli k sebepoznání, k úplnému sebepoznání.

Jeden z nástrojů, který vznikl na konci prvního desetiletí XXI. století v rámci projektu „Cesta ke kvalitě“ (Šafránková, 2012) , je Rámec profesních kvalit učitele. Jedná se o jedinečný nástroj evaluace, který jednoznačně podporuje profesní rozvoj učitelů. Tento nástroj je určen jak pro sebehodnocení kvality práce učitele, tak jeho hodnocení zejména všeobecně vzdělávacích předmětů v základních a středních školách. Rámec profesních kvalit učitele je součástí uceleného systému autoevaluace a evaluace škol. I přes jeho významnost, není nástroj, z důvodu ukončení projektu a jeho další nepodpory dostatečně využíván. Nástroj je školám k dispozici v elektronické podobě na portále evaluačních nástrojů (<http://www.nuv.cz/ae>). Jeho využívání vyžaduje středně pokročilou znalost práce s počítačem. Rámec profesních kvalit

učitele tvoří celek s evaluačním nástrojem Profesní portfolio učitele, které podporuje zejména profesní rozvoj učitelů. Aby se učitelé ať začínající, či pokročilí stále profesně rozvíjeli a zdokonalovali – profesně rostli je jim doporučeno se věnovat sebepoznání / sebereflexi (Tomková a kol., 2012). Starý a kol. (2012) upřednostňuje, aby podpora pedagogického rozvoje byla poskytována přímo ve škole. Za úspěšné považuje ty projekty v oblasti dalšího vzdělávání, které si zajišťuje škola na „míru“, na objednávku a probíhají přímo ve škole. Je však potřeba, aby do nich bylo zapojeno vedení školy a dle zadání celý sbor nebo předmětový tým. Zásadní je provázanost předchozích a budoucích aktivit v rámci vytváření systému profesního rozvoje učitelů. Ke zkvalitnění výsledků vzdělávacího systému doporučuje přijímat profesní rozvoj učitelů jako klíčový nástroj. Tento podporovat odborně, legislativně i finančně. Hovoří o potřebě zrovnoprávnění vzájemného vzdělávání ve škole s externím vzděláváním. Hovoří například o uvádějících učitelích, kteří vytváří podmínky pro fungování metodické podpory uvnitř školy. Popisuje potřebu propojení systém dalšího vzdělávání s kariérním systémem. Kariérní systém by měl motivovat učitele k jejich profesnímu růstu. Doporučuje prohloubit spolupráci s pedagogickými fakultami. Doporučuje používat k metodické podpoře učitelů moderní technologie. Do chodu školy nevyklučuje zapojení pomocného personálu, tedy dobrovolníků, studentů, důchodců ale i podpůrných profesí. Učitelům by zapojení dobrovolníků umožnilo se více věnovat především odborné pedagogické práci. Inovátorsky doporučuje poskytnout učitelům možnost využívat ke specifickým formám profesního rozvoje v určité fázi kariérní růstu tvůrčí a studijní volno.

1. 2. 1 Kultura školy a udržitelnost profesního rozvoje

V současnosti je po školách, respektive na jejich vedení a jednotlivých učitelích požadováno, aby zlepšovaly výkony žáků, aby vycházely vstříc

potřebám každého žáka, aby tak do budoucna řešily mnohé sociální problémy a přitom aby se chovaly hospodárně. Práce ve školství se stává stále složitější a stresující. Jako jeden z neblahých důsledků tohoto stoupajícího stresu v mnoha školách klesá úroveň školního klimatu, respektive se nedaří vytvořit takovou školní kulturu, která příjemné školní klima podporuje.

Vyjděme z pojmů školní klima a školní kultura (Pol a kol., 2006).

Školní klima se týká každodenního provozu, a je proto tvárnější než školní kultura. Školní klima je bezprostřední pocit či tón, který máme nebo jenž zní v každodenním styku se školou. Klima je podmnožinou k pojmu kultura a účastní se na jejím utváření. Školní klima je možno přímo ovlivnit, protože má bezprostřední povahu.

Školní kultura je hloubkový základ, kterým je určováno mnoho dalších rysů toho, jak škola funguje. Školní kultura je stabilní a soustavná po delší čas. Měnit školní kulturu je poněkud složité, podobně jako když máme měnit kurs velké lodi. Pol a kol. (2006, s. 17) sice konstatuje, že najít pojem kultura školy je složité a podoba tohoto pojmu je zatím nejasná a to nejen vzhledem k samotnému pojmu kultura, ale také vzhledem k tomu, že v řadě sociálních věd se používají pojmy významově blízké a mnohdy synonymní.

Jakubíková (2001) uvádí, že školní kulturu tvoří „souhrn všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných představ, přístupů a hodnot ve škole“. Walterová (2001, s. 89) konstatuje, že „kultura školy zahrnuje také pedagogickou koncepci, soudržnost při uplatňování společných strategií, styl vedení lidí, definování rolí lidí, motivující faktory, mezilidské vztahy, fyzické prostředí, její image a zejména klima školy“.

„Kolektivní síla“, popisuje Fullan (2010, s. 138), se projevuje všude tam, kde se skupiny stávají lidí lepšími: toto platí jak v oblasti kultury školy, tak ve společné kultuře zřizovatelů škol a škol, jako i v kultuře na úrovni státu a jeho vládní politiky. Velká „kolektivní síla“, je taková, která má

opravdové dopady, se projevuje všude tam, kde se věci zlepšují díky spojenému. „Kolektivní síla“ vytváří především emoční nasazení a věcnou odbornost, se kterou nemůžeme poměřovat sebevětší individuální snahu.“

Ve vztahu k udržitelnosti pedagogického rozvoje je však potřeba podporovat rozvoj takové školní kultury, která podporuje vzájemnost učitelů, jejich spolupráci a otevřenost. Pojem školní kultury spočívá v dlouhodobých přesvědčeních, ve vzorcích chování a postojích, které ovlivňují samy základy školy a pedagogického rozvoje. Školní kultura se obvykle považuje za normativní klíždlo, jím určitá škola drží pohromadě. Pol a kol. (2006, s. 202) na závěr konstatuje: „Kultura školy totiž bývá odrazem toho, v co lidé věří, co považují za správné, určuje, co se ve škole vnímá jako možné či nemožné. Snahy měnit školu bez ohledu na stav její kultury nemívají šanci na významnější a dlouhodobější úspěch.“. Dále pokračuje: „Kultura školy není čímsi, co by snad šlo jednou provždy „správně nastavit“, je sice setrvačná, ale přece se mění v čase. Mají-li být školy dlouhodoběji úspěšné ve své práci, pak by měly být schopny udržovat vědomí o tom, kde se kulturně nacházejí a co to vlastně znamená pro potřeby a možnosti jejich rozvoje.“.

Udržitelnost pedagogického rozvoje je proces. V českých školách (Pol a kol., 2006, s. 108) lze vidět veliký potenciál pro rozvoj. Ten může být postavený na tom, že lidé ve škole si uvědomují některé hlavní hodnoty a také jsou si vědomi své odpovědnosti za chod zásadních procesů ve škole.

1.3 Kolegiální podpora

Ve své Magisterské diplomové práci Mayerová (2015) „Kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy“ analyzuje rozvoj zavádění vnitřní podpory. Etapy vývoje kolegiální podpora a spolupráce popisuje jako důležitý prvek fungující organizace, který se během let vyvíjí, rozšiřuje a

nabývá různých podob. U škol, které se chtějí zapojit do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ se zkoumá, zda souhlas dá každý pedagog. Charakteristický je projekt dobrovolností do projektu vstoupit. Pedagogové mají možnost vývoj projektu ve škole ovlivňovat. Tato autonomie podporuje jak vnitřní motivaci pedagogů, tak i rozvoj kolegiální podpory. Samotný rozvoj pedagogů školy je dlouhodobý proces. Pro tento proces je významná otevřenost ke spolupráci, školní kultura, která minimalizuje bariéry a podporuje vytváření podnětného pracovního ale i osobního klima. Mayerová (2015) ve své práci nazvala období vývoje jí vybrané projektové školy na období „Školy hledající“, „Školy budující“ a následně jako „Školy upevňující základy“.

Popisuje, že mezi strategiemi „Školy hledající“ najdeme zavádění vnitřní bezpečné podpory (mentori, pároví učitelé, asistenti pedagoga). Rozvoj kolegiální podpory je, podle ní, patrný na „Škole budující“. V této fázi vývoje školy je významné plánování a decentralizace, rozvoj vztahů a podob spolupráce (například spolupráce učitel – párový učitel (asistent pedagoga) a všeho co vede k vytváření důvěrného a bezpečného prostředí a současně se odráží ve výuce a individualizaci vzdělávání žáků. Třetí fázi nazvala „Škola upevňující základy“. Tato fáze je charakteristická rozvíjením jasnější a komplexnější podpory a spolupráce.

Kolegiální podpora je jedním z nejefektivnějších nástrojů podpory pedagogického rozvoje pedagogů v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Kolegiální podpora má vazbu interní projektový nástroj „Popis dobré školy“, kde je včleněna do oblasti „Uskutečňované kurikulum“. Kolegiální podpora silně ovlivňuje školní kulturu.

1. 3. 1 Model kolegiální podpory – „3 x S“

Scénář 3xS vychází ze zjištění Johna Hattie a původně byl určen pro inspiraci účastníkům aktivity KA1 projektu Spirála (Letní škola projektu

Spirála a projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ konaná v srpnu 2014 v Rožnově po Radhoštěm), které jsem se aktivně účastnil. Scénář měl současně podpořit ty učitele, kteří spolupracují s týmem tvořícím MUP – mapy učebního pokroku pro čtenářství v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, kteří chtějí zlepšovat výsledky své učitelské práce využitím kolegiální podpory.

Kolegiální podpora je široký pojem. V pojetí autorů projektu Spirála jde o partnerskou společnou práci dvou a více učitelů, kteří hledají ty nejlepší výukové postupy, které jejich práci přiblíží vizi, že se v jejich hodinách každý žák každých 45 minut naučí něčemu pro něj hodnotnému.

Nejde tedy o čistý mentoring a autoři a současně lektoři letní školy neočekávali, že jeden člen společně pracující jednotky je ten vedoucí a dovedný (mentor) a druhý ten, který ví a umí méně (mentee). Pojem kolegiální podpora znamená společnou práci lidí, kteří jsou si blízcí tím, co právě řeší, a mohou do spolupráce přinést vzájemně užitečné podněty. Pro dobrou partnerskou spolupráci se hodí komunikační a sociální dovednosti, které jsou s mentoringem spojovány.

V českém vzdělávacím prostředí se předložené pojetí kolegiální podpory hromadně neuplatňuje, a tak není možné konstatovat, co se nejvíce osvědčilo. Letní škola se tak pro Českou republiku stala startem něčeho „nového“, co je užitečné dělat ve výuce. Je však možné již vycházet z toho, co učitelům ve výuce funguje.

To, co vede k dosažení dobře zvolených vzdělávacích cílů. Klíčové jsou tři otázky:

- 1. Jak dobře volit vzdělávací cíl tak, aby byl pro mé žáky v tuto chvíli hodnotný?**
- 2. Z čeho a jak poznám, nakolik jsme cíle se žáky dosáhli?**
- 3. Čím jsem pomohl/a žákům cíle dosáhnout? Co víc či jinak bych mohl/a udělat příště?**

Neexistují univerzální postupy vhodné pro každého vyučujícího, každou skupinu žáků a každého jednotlivého žáka. Každý učitel je jedinečný a jde

svou vlastní cestou. Každý učitel zná řadu metod a postupů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti v češtině i v dalších předmětech. Je potřeba se soustředit na každého žáka a na to, jak mu prospívá učitelem zvolený způsob výuky, metody a postupy, které využívá.

Učitel by si měl klást otázky: „Skutečně se v mých hodinách učí? Učí se žák tak, jak nejvíc mu jeho dispozice dovolují? Pomáhají mu mé oblíbené metody? Co mohu udělat pro to, aby se učil více? ...“.

Ve scénáři 3xS jsme si vyzkoušeli ideální model podporující rozvoj každého pedagoga, tedy i začínajícího učitele. 3xS umožňuje sbližování pohledů skupinky učitelů na to, jak rozumět žakovským výkonům. Učitelé Společně plánují své učení, respektive co žáky naučí a jak to provedou. Následně a ideálně Společně učí (viz kapitola Párová výuka obecně) a nakonec se učitelé Společně sejdou nad žakovskými výkony – např. nad vyplněnými pracovními listy, nad vyplněnými testy s otevřenými otázkami, nad epizodickými záznamy, nad nahrávkou z hodiny, která ukazuje žákův výkon. Diskutují o tom, jak výkonu rozumějí z hlediska učebních cílů – co žák pravděpodobně zvládá a co tomu v jeho výkonu nasvědčuje, co pravděpodobně nezvládá a co tomu v jeho výkonu nasvědčuje.

1. 3. 2 Párová výuka jako nástroj podpory začínajících učitelů
Jednou z možností, jak podporovat pedagogický rozvoj začínajících učitelů, je umožnit jim párově učit. Párová výuka vychází z popsaného modelu kolegiální podpory „3 x S“. Pojem párová výuka je v odborné pedagogické literatuře popisován jako organizační způsob výuky žáků. Jedná se o výuku ve dvojicích. Košťálová (2012) uvádí, že tímto typem výuky lze reagovat na jedinečné potřeby žáka a díky tomu se žák může aktivně učit, být ve škole úspěšný, mít z učení radost. Učitel tohoto cíle dosáhne tehdy, kdy plánuje, diferencuje a realizuje výuku podle individuálních potřeb jednotlivých žáků, musí dobře poznat každého

jednotlivého žáka a vytvořit bezpečné a vhodné učební klima. Pro diferencování výuky volí učitel různé cesty učení s cílem uspokojení potřeb všech žáků. To, co je popisováno vychází z konstruktivistické pedagogiky, z výuky orientované na žáka. Každý jednotlivý žák ve třídě je efektivně zapojen, každý žák se výuky aktivně účastní (Říhová, 2014). Tím, že se začínající učitel může při párové výuce soustředit na určitou, předem domluvenou roli, více si zvnitřňuje strategii, kterou právě volí. Jaké role při párové výuce mohou nastat? Je více možností jak párová spolupráce může fungovat. Například spolupracující vyučující mají pevnou roli, kdy jeden například vykládá a druhý monitoruje. Jiná situace ve třídě nastává, když si vyučující své role při výuce střídají – v jedné části hodiny zadává instrukci / vykládá jeden z páru a druhý zadání zapisuje na tabuli / monitoruje a v další části hodiny se vymění. Co je podstatné? Oba vyučující musí vždy vědět, jakou funkci v jaké části hodiny právě zastávají (Košťálová, 2012; Luhanová, 2013).

Košťálová (2012) provádí výčet předpokladů párové výuky

- *Pároví učitelé musejí být otevření a flexibilní. Musí mít odhodlání pomoci každému žákovi a musejí sdílet přesvědčení, že každý žák se může učit.*
- *Učitelé v páru musejí sdílet svá přesvědčení o výuce a učení a musejí si být blízcí stylem výuky. Musejí se navzájem respektovat a mít prožitek stejného cíle.*
- *Výzkumy poukazují, že impuls k týmovému učení by měl vzejít z těch, kdo by měli spolu učit, aby to mělo naději na úspěch.*
- *Cílem párové výuky není dobrá spolupráce mezi oběma učiteli – ta je podmínkou. Cílem je co nejvíce pomoci zlepšit výsledky každého žáka. Je proto třeba, aby výuka měla jasné vzdělávací cíle.*

Košťálová (2012) dále významně konstatuje, že prozatím takto organizovaná párová výuka prozatím není státem podporovaná a škola si na ni musí získat mimorozpočtové zdroje.

Párová výuka může být ale organizována ze státních prostředků. Například tehdy, když se učitelé domluví a rozvrh v paralelních třídách propojují. Podobně lze i při vysokém počtu žáků třídu dělit a i v tomto případě mohou učitelé dodržet z „3 x S“ společně alespoň dvě – tedy společné plánování a společné vyhodnocování. Tato forma spolupráce dvou učitelů, například začínajícího a zkušeného / mentora může být využita i pro běžné vyučování.

V literatuře je možné najít popis různých typů párové výuky. Šest typů párové / týmové výuky (dle Maroney (1995), Robinson and Schaible (1995)) je sestaveno z: 1. Tradiční týmová výuka; 2. Spolupráce během výuky; 3. Doplnková / podpurná výuka; 4. Paralelní výuka; 5. Diferencovaná výuka v téže třídě a 6. Monitorující učitel.

Šest typů „párové / týmové“ výuky (dle Maroney (1995), Robinson and Schaible (1995))

1. Tradiční týmová výuka: Učitelé participují na předávání nové látky. Např. jeden vykládá a druhý zatím vytváří před očima žáků pojmovou mapu k probíhajícímu výkladu.

2. Spolupráce během výuky: Učitelé nepředávají výklad, ale před žáky vedou diskusi o daném tématu. Na diskusi se společně připravili.

3. Doplnková / podpurná výuka: Situace, kdy jeden vyučující je odpovědný za obsah výuky (téma) a druhý buď za studijní dovednosti, nebo za nabídku rozšiřující výuky k danému tématu.

4. Paralelní výuka: Vyučující společně připravili výuku, ale vyučují paralelně třídu rozdělenou na dvě (více) menší skupiny. Typické pro projekty nebo pro práci na řešení problémů.

5. Diferencovaná výuka v téže třídě: Žáci jsou rozděleni na skupinu, která zvládla základy problému a může řešit doplňkové a rozvíjející problémy, a na ty, kdo potřebují více procvičovat základy.

6. Monitorující učitel: Jeden vyučující vede hodinu, vykládá a zadává úkoly. Druhý krouží po třídě a sleduje, jak se žáci „chytají“, kdo potřebuje pomoc nebo zda je třeba se u něčeho zastavit s celou třídou, zpomalit tempo nebo ho zrychlit.

Formu párové výuky v průběhu vyučovací hodiny lze různě kombinovat.

1. 4 Mentoring – mentor a mentee

Dnes je podpora začínajícím učitelům zprostředkována i prostřednictvím mentorů. Mentoringem se rozumí vztah dvou osob (ve škole například pedagogů), ve kterém hraje hlavní roli mentorování - předávání zkušeností. Zkušenosti předává mentor mentorovanému – menteemu. Petrášková, Prausová a Štěpánek (2014) hovoří o vztahu mezi dvěma lidmi (mentor a mentee), jejichž cílem je profesionální rozvoj mentorovaného. Popisují, že mentor je profesionální, moudrá, vzdělaná, zkušená osoba, která je zároveň dostatečně vědomá individualita. Mentor mentorovanému pomáhá tak, aby se rozvíjel. Rozhodně se nesmí jednat o vztah, při kterém má mentorovaný jen přežít. Měl jej podporovat, aby šel tou cestou, kterou chce jít. Aby si především uvědomil své vlastní hodnoty a sny. Mentor je pro mentorovaného vzorem, který čerpá ze svých zkušeností, je pro něj osobností. Současně i mentor se musel na své profesní dráze zabývat podobnými překážkami jako nyní mentorovaný. Mentorovaný – mentee je ten, koho mentor podporuje. Mentee si musí být s mentorem partnery. V procesu mentoringu si obě strany musí porozumět a respektovat se. Velkou pozornost je potřeba věnovat propojení mentora a menteeho - učně (mentorovaného) a to zejména z toho důvodu, aby mentorovaný dokázal mentorovi říci i to, kde si je nejistý, když něčemu nerozumí, nebo co potřebuje, či co se mu nelíbí. Mentorovaný musí být zodpovědný. Měl být vědom toho, že jeho osobním rozhodnutím je učit se. Mentorovaný jde cestou postupných kroků. Tato cesta mu umožňuje dosáhnout výsledků, na kterých se předem domluvil s mentorem.

Mentoring v učitelství můžeme na základě uvedeného lze vymezit jako záměrný a dlouhodobě situovaný proces podpory, který je poskytovaný učiteli ve škole / na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem usnadnit procesy jeho profesního rozvoje (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 46). Tato podpora všem učitelům, tedy i začínajícím učitelům. Uvádějící učitel se v současnosti dostává do role mentora. Mentor může začínajícího

učitele inspirovat. Podporuje jej a pomáhá mu při osobním i profesním rozvoji. Mentoring začínajícímu učiteli (Duschinská, 2010) zlepšuje jeho sebedůvěru, nabízí mu profesní rozvoj, poskytuje rady a informace. Také jej povzbuzuje při reflektování praxe, poskytuje mu personální podporu, zvyšuje jeho efektivitu a pracovní výkon. Velmi významné je i to, že rozvíjí uvědomění školní /firemní kultury a příslušnosti k ní.

1.5 Profesní portfolio učitele a jeho vedení

Významnou součástí dokládání pedagogického rozvoje učitele, tedy i začínajícího učitele je a díky zaváděnému kariernímu systému čím dále tím více bude profesní portfolio. Profesní portfolio učitele (Trunda, 2012, s. 6) je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese. Duschinská (2010) popisuje profesní portfolio jako strukturovaný soubor důkazů učení zachycující jeho průběhu a výsledky.

V profesním portfoliu dokládá učitel na důkazech svého učení plnění jím v Plánu osobního pedagogického rozvoje (PPR / POPR) stanovených rozvojových cílů pro školní rok. Je ideální, když jeho plán navazuje na školní plánování, na Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ). (Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy)

„Učitel si stanoví pro určité období rozvojové cíle. Následně si promyslí a ke každému cíli zapíše, na čem bude dokládat, že cíl /cíle splnil. To znamená jaké „položky“ a proč bude v portfoliu střídat. Musí si uvědomit, co bude ve zvolených dokladech hledat a na jakých „důkazech učení“ bude rozpoznávat, že se dostal do cíle. Je velmi důležité, aby si učitel stále připomínal, na čem pracuje. Tedy do portfolia nezakládá nic, co s jeho cíli nesouvisí, konstatuje Košťálová (2010 – 2015).

Vkládat obsah do portfolia není časově náročná činnost za předpokladu, že učitel postupuje skutečně výběrově. To znamená, že učitel vkládá do portfolia pouze ty dokumenty a jiné artefakty, které jsou reprezentativní a vypovídají o profesním růstu / vývoji pedagoga. Profesní portfolio, popisuje Trunda (2012, s. 8) není sbírkou všeho, co učitel udělá, vytvoří nebo řekne. Učitel nejprve vytváří sběrné / pracovní portfolio, tedy shromažďuje všechny materiály, které podle něj souvisí s jeho cílem. Výběrové portfolio se z něj stane tehdy, když bude pravidelně tříděné. Pedagog se v předem naplánovaných či jinak daných intervalech ohlíží za svou práci. Při těchto zastaveních třídí položky tak, že hledá doklady dokumentující vlastní pokrok. Dokumentační portfolio je to, které obsahuje položky mapující jeho cestu k dosažení určitého cíle. Na konci období si učitel své portfolio projde a relativně podrobně sepiše souhrn toho, kde se vzhledem ke stanoveným cílům nachází. Důležité je, že při této činnosti vychází ze zakládaných dokladů ve složce. Na tuto aktivitu navazuje rozvojový rozhovor s vedením školy. Rozhovor proběhne buď před učitelovým shrnutím, nebo na shrnutí může navazovat. Obsahem rozvojového rozhovoru je vývoj od naplánování cíle až do této chvíle a současně učitelova představa o dalších postupných krocích (Košťálová, 2010 - 2015).

Duschinská (2010) diskutuje, že kritici portfolií upozorňují na vysokou časovou náročnost a množství práce vynaložené na tvorbu profesních portfolií. Diskutují o tom, že profesní portfolio je pracnou záležitostí v učitelské profesi, která je sama náročná.

V průběhu tvorby pedagogického portfolia jsou významná pravidelná setkání jednotlivých učitelů mezi s vedením školy. Předmětem diskuze jsou během setkání otázky směřující k osobnímu rozvoji učitele, jeho podpoře a profilaci, k jeho dalšímu vzdělávání, představám o seberozvoji a jejich sladění s možnostmi (PPRŠ a plán Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) a potřebami školy. K těmto setkáním je profesní portfolio velmi cenným nástrojem, protože dokládá směřování

učitele. Trunda (2012) navrhuje, že by tato setkání měla probíhat v pravidelných, například ročních, intervalech.

Významným prvkem práce s portfoliem je i jeho sdílení s kolegy. Diskuse nad důkazy, kterými učitel dokládá svou cestu k cílům. (Beran, 2012)

2 Empirická část

Empirickou část práce je realizována šetřením na běžných základních školách v ČR mezi řediteli a začínajícími učiteli formou dotazníkového šetření, ve vybrané škole čerpáním informací z dostupných interních dokumentů a z rozhovorů vedených se začínajícími učiteli na vybrané škole. Po šetření byli vybráni dva učitelé přírodopisu. Každý z nich má jinou cestu svých pedagogických začátků. Výzkum je obecně zaměřen na podporu pedagogického rozvoje začínajících učitelů. Cílem výzkumu je zjistit jakými formami pedagogické podpory vybraná škola rozvíjí začínající učitele a toto porovnat s informacemi získanými z dotazníkového šetření mezi řediteli a začínajícími učiteli v běžných základních a středních školách v ČR a ve školách zařazených v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

2.1 Východiska a předpoklady výzkumu, výzkumný problém

Východiska pro tuto diplomovou práci i výzkumu vychází z víry v to, že na každém žákovi i učiteli záleží, že učitelský sbor pracuje jako tým a je veden pedagogickými lidry. Že sbor i vedení jdou za společnou vizí a tím že ve škole i třídách panuje ovzduší pohody. Díky této víře je může docházet k účinné podpoře začínajících učitelů na vybrané škole. Bude zajímavé porovnat podporu začínajících učitelů na vybrané škole s podporou zjištěnou v dotazníkovém šetření mezi řediteli a začínajícími učiteli běžných základních škol a škol zařazených v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

Výzkumu a výzkumné problémy jsou zaměřeny na pedagogickou podporu. Na to, jak je pedagogická podpora realizována ve školách a do jaké míry je prospěšná a nápomocná mladým učitelům. Lze předpokládat, že začínající učitelé pedagogickou podporu pro svůj rozvoj potřebují. Dalším předpokladem je, že vybraná škola a další projektové školy se této

podpoře věnují a že v porovnání s výsledky dotazníkového šetření bude možné formulovat doporučení, jak zavádět pedagogickou podporu u začínajících / mladých učitelů na běžných základních školách. Dalším předpokladem, na který výzkum může dát odpověď, je to, že v současné době není v českém školství dost zkušeností a nejsou vytvořeny podmínky pro symetrickou a pro začínajícího učitele tím i bezpečnou a motivující podporu jeho pedagogického rozvoje.

2.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit jakými formami pedagogické podpory vybraná škola rozvíjí začínající učitele, jaké zkušenosti s pedagogickou podporou mají ředitelé a začínající učitelé na běžných základních a středních školách v ČR, proti škole zapojené v Projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

Výzkumné otázky:

- Jaká podpora začínajícím učitelům a jejich rozvoji je věnována ve vzorku oslovených škol v ČR?
- Jak ovlivňuje podpora začínajícím učitelům školní kulturu a pedagogický rozvoj začínajících učitelů?
- Jaká doporučení lze naformulovat ze zjištěných skutečností na vybrané škole a z dotazníkové šetření pro vytváření podpory začínajícím učitelům a jejich rozvoji ve školské praxi?

2.3 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumného cíle byla zvolen kvantitativní a kvalitativní přístup, s využitím dotazníkového šetření, metody rozhovoru, studium dostupných materiálů na vybrané škole i studium dostupných dokumentů a pozorování.

Rozhovory i dotazníkové šetření s otevřenými otázkami jsou metodou, která je ve fázi sběru i vyhodnocování náročná na čas. Přednosti této

metody je vidět v možnosti získat dostatečné množství dat a v případě rozhovorů i v přímém kontaktu s respondentem.

V kvalitativním výzkumu je metoda rozhovoru velmi důležitou metodou (Čábalová, 2011). Její výhodou je přímé setkávání s respondentem, s jeho názory, postoji. Gavora (2010) vymezuje výzkumnou metodu - rozhovor (interview) jako tu, která vytváří možnosti zachytit nejen fakta, ale také proniknout hlouběji do motivů a postojů respondentů. Lze pozorovat vnější reakce respondenta. Podle těchto reakcí flexibilně usměřňovat průběh dalších otázek. Gavora (2010) dále konstatuje, že tato „metoda je postavena na osobním kontaktu a její úspěšnost souvisí s navození raportu výzkumníkem. Raport v tomto případě můžeme vyložit jako navázání přátelského vztahu a vytvoření přátelské atmosféry (Gavora, 2010, s. 136).

Rozhovor je tvořen otázkami a odpověďmi. Je dáána přednost otevřeným otázkám. Smyslem rozhovoru je hlubší vnoření do problematiky. Kladení otázek a zejména získávání odpovědí velmi náročná činnost (Skutil, 2011).

Pro zajištění kvalitativního výzkumu budou analyzovány nejen rozhovory, ale i některé dokumenty a materiály vybrané školy. Bude se jednat především o ty, které jsou zaměřeny na profesní rozvoj a podporu učitelů. Podobná analýza je výzkumnou strategií a jak uvádí Hendl (2005). Analýza dokumentů patří mezi standardní aktivity kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Hendl (2005) řadí mezi dokumenty pro analýzu jak osobní dokumenty, tak úřední dokumenty pořízené ve firmách či na úřadech. Hendl (2005) dále uvádí, že se jedná o nereaktivní způsob sběru dat. Na druhou stranu ale ... „časem materiály ztrácí kontextové informace, je obtížnější zjistit, jaký význam původně ukrývaly pro příjemce i autory“, konstatuje Miovský (2006).

2.4 Příprava na výzkum

Na počátku výzkumu je významné vymezit cíle empirické části diplomové práce a formulovat výzkumné otázky. Diplomová práce se v teoretické části se zabývá profesí začínajícího učitele a způsoby podpory začínajících učitelů. V empirické části na teoretickou část navazuje popis, který se zabývá tím, jak jsou tyto způsoby podpory / profesního rozvoje realizovány ve vybrané škole. Výzkum bude tedy probíhat jak na vybrané škole, tak na běžných základních a středních školách a to ve školním roce 2013/2014. Sběr některých materiálů přeroste i do školního roku 2014/2015. V teoretické části je popisováno, jak jednotlivé způsoby podpory / pedagogického rozvoje fungují a jak jsou realizovány.

V empirické / výzkumné části práce je zjišťována podpora /pedagogický rozvoj začínajících učitelů jak z pohledu ředitelů oslovených škol v ČR, tak v dotazníkovém šetření provedeným mezi začínajícími učiteli oslovených škol. Tento pohled je porovnáván s pohledem škol zařazených v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ a začínajících učitelů přírodopisu na vybrané škole.

Pro dotazníkové šetření a rozhovory jsou formulovány následující výzkumné otázky:

- 1) Jak je realizována a školami vnímána spolupráce mezi školou a fakultou?
- 2) Jaký druh / způsob profesní podpory pro začínající učitelé ve školách zajištěn a jak tuto podporu začínající učitelé hodnotí a využívají?
- 3) Čím se liší podpora začínajících učitelů ve vybrané škole proti respondentům z běžných základních a středních škol?

2.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek čítá šetření mezi řediteli a začínajícími učiteli ze 175 běžných základních a středních škol v ČR včetně několika škol zapojených v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Jedná se o nahodilý vzorek škol, které zareagovali na e-mailem rozeslanou výzvu k účasti v dotazníkovém šetření (viz příloha 1). Dále byl veden rozhovor se dvěma začínajícími učiteli vybrané školy zapojené v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ a je popsáno, jaká podpora je věnována začínajícím učitelům na vybrané škole.

2.5.1 Kritéria pro výběr respondentů

Výzkumný vzorek je sestaven nahodile z respondentů oslovených škol a na vybrané škole se začínajícími učiteli, kteří odpovídali šetřenému vzorku ze škol. Jako začínající učitele jsou zařazeni pedagogové s prací do pěti let.

Vybranou školu jsem oslovil z toho důvodu, že znám velmi dobře její kurikulum, vedení i zaměstnance školy. V této škole jsem ve funkci ředitele školy osmým rokem a zásadní část mé pedagogicko - lídrovské práce je zaměřena právě na rozvoj školy a podporu rozvoje jejich pedagogů.

2.6 Dotazníky a rozhovory

Pro šetření byly sestaveny dotazníky (viz příloha 1.) Rozhovor byl strukturován tak, aby byla popsána profesní cesta začínajících učitelů přírodopisu a současně byly zjištěny přínosy jednotlivých způsobů podpory / pedagogického rozvoje na Vybrané škole, které jsou popsány v teoretické části práce. Rozhovor je sestaven zejména otevřených otázek. Celý přepis rozhovoru je připojen v příloze 2.

2.7 Realizace dotazníků a rozhovorů, využití interních materiálů školy

Realizace dotazníků a rozhovorů byla načasována na závěr školního roku 2014/2015. Pro zpracování práce byly použity interní materiály školy za dobu trvání projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, tedy od školního roku 2010/2011 do školního roku 2014/2015.

Při přípravě rozhovorů ve vybrané škole byly začínajícím učitelům přírodopisu předloženy okruhy, o kterých bude hovořeno i v tištěné verzi. Pro respondenty bylo příjemné, že věděli, kterým směrem se bude rozhovor ubírat. Před zahájením rozhovoru byl uveden jeho účel a téma diplomové práce. Během rozhovoru bylo využito i vložení doplňujících otázek tak, aby se rozhovor více přiblížil podstatě věci.

Sledované oblasti rozhovoru:

- 1) praxe v průběhu studia na vysoké škole;
- 2) učitelské začátky po vysoké škole;
- 3) podpora pedagogického rozvoje v průběhu studia a ve škole po ukončení studia;
- 4) role učitele dnes a v budoucnosti.

Získaná data z rozhovorů byla přepsána. Jedná se o popis jejich profesní cesty. U dotazníků byla každá skupina respondentů nejdříve vyhodnocena zvlášť. Následně byla získaná data popsána a interpretována.

Data získaná z interních materiálů jsou jednak zapojena do textu a jednak jsou využita buď jako příklady dobré praxe, nebo je na nich dokladována zavedená praxe nebo změna.

2.8 Pedagogická podpora a rozvoj na vybrané škole

2.8.1 Podpora začínajících učitelů ve vybrané škole do roku 2010

Již před vstupem vybrané školy do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ v roce 2010 ve škole existoval model podpory učitelů.

Vedení školy po poradě s učiteli určilo uvádějící učitele, kteří podporovali mladé, začínající i nově příchozí učitele. Uvádějící učitelé byli většinou vybíráni na základě stejné či podobné aprobace. Uvádějící učitel měl ve svých povinnostech seznámit nového kolegy s organizací a chodem školy a poradit jim v oborových a odborných předmětových, třídních i dalších metodických a didaktických záležitostech. Již před zahájením projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ ve vybrané škole nebylo neobvyklé, že uvádějící učitel nabídnul novému kolegovi hospitaci / návštěvu ve své hodině a domlouval se o návštěvě hodiny nováčka. Na tyto návštěvy navazovaly diskuse nad hodinou. V průběhu školního roku, vždy po určitém čase po nástupu, vedení školy pozvalo nové kolegy na rozvojový rozhovor. Rozhovory současně poskytovaly vedení školy jednu ze zpětných vazeb zaměřených na to, jak se novým kolegům podařilo zapadnout do kolektivu, jak se jim daří školní práce, či jak funguje podpora uvádějícího učitele a podobně.

Od vstupu nového vedení školy do vybrané školy v únoru 2007 byla znát cílená snaha nového vedení na rozvoj učitelových dovedností. Vedení školy si tehdy stanovilo cíl nasměřovaný na seznámení s výukou na jiných školách, na vzájemné sdílení zkušeností, případně získat nové inspirace. Vyjížděla vždy prakticky celá sborovna. Mezi zajímavé setkání vždy spojené s hospitacemi / návštěvami ve vyučovacích hodinách a seminářem ve škole, patřily například návštěvy ZŠ Dr. Malíka v Chrudimi, 1. ZŠ v Plzni, ZŠ Jižní v Praze na Spořilově nebo ZŠ ve Smržovce.

Vedení školy vždy cíleně podporovalo a podporuje další profesní rozvoj učitelů. Podpora byla zaměřena zejména na další vzdělávání a učitelé postupně absolvovali vzdělávací kurzy zaměřené například na typologii osobnosti MBTI, dlouhodobé kurzy „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, semináře a kurzy podporující rozvoj ICT gramotnosti a podobně. Některých kurzů se zúčastnili prakticky všichni učitelé, další

kurzy absolvovali učitelé dle vlastního výběru samostatně nebo v menších skupinách.

Zejména učitelům druhého stupně, kteří byli pilotně zapojeni v projektu „Vzdělání 21“ byla nabídnuta podpora zaměřená na IVT gramotnost a využívání zařízení ve vyučování modelem „One to One“. Nositelem projektu „Vzdělání 21“ bylo Nakladatelství Fraus a další „partneři ve vzdělávání“ a zkoumal pozitivní vliv moderních technologií na efektivitu výuky (Beran, 2012). Projekt ověřoval využívání elektronických učebnic nainstalovaných v žákovských noteboocích místo používání papírových učebnic. Každý učitel, který byl zapojený do projektu, měl svůj notebook také.

Zapojení do pilotního ověření některých modulů projektu „Cesta ke kvalitě“ měl význam pro vybranou školu z důvodu rozvoje kvality pedagogické práce a autoevaluace. V průběhu projektu „Cesta ke kvalitě“ (2009 - 2012) a projektu „Vzdělání 21“ (2009 – 2011) se vybraná škola vzájemně navštěvovala a spolupracovala se zapojenými školami v každém z projektů. Školy si sdílely příklady dobré praxe.

Nejen cílené vzdělávání, nebo například vzdělávání prostřednictvím videorozborů, ale i návštěvy v inspirujících školách a navazující rozhovory s učiteli navštívené školy mají vždy velký vliv na pedagogický rozvoj učitelů. Pedagogové porovnávají své učení s výukou svých kolegů, porovnávají vybavenost tříd a podobně. (Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy)

2. 8. 2 Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ a jeho realizace ve vybrané škole od školního roku 2010/2011

Vybrané škole bylo v roce 2010 nabídnuto zapojení do vzdělávacího projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ určeného pro učitele a ředitele veřejných základních škol v České republice. Projekt je zaměřen na

vysokou kvalitu výuky, především na individuální přístup pedagogů k žákům.

Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ podporuje pedagogický rozvoj, změnu kvality pedagogické práce a zejména podporu tvorby takové školní kultury, která významně ovlivňuje vnitřní motivaci učitelů podporující jejich pedagogický rozvoj.

Z interních projektových materiálů lze vyčíst, že cílem projektu je efektivně podpořit veřejné základní školy, aby rozvíjely schopnost každého žáka dosahovat co nejlepších vzdělávacích výsledků. Cíl projektu je nasměrován na žáka. Cílem je aby každý žák se aktivně učil a současně při učení zažíval radost. Aby každý z žáků zažil svůj školní úspěch, který do budoucna pomůže upevnit jeho vztah ke vzdělávání (Beran, 2015).

Za tímto účelem postupně vzniká síť 14 modelových škol (jedna škola v každém kraji ČR). Projekt bude podporovat i vznik regionálních sítí dalších spolupracujících škol, které budou spolupracovat s modelovými školami a budou se dlouhodobě učit od sebe navzájem.

Projekt iniciovala a financuje THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, rodinná nadace Renáty a Petra Kellnerových, která jej připravila ve spolupráci s expertní radou projektu a realizuje jej prostřednictvím obecně prospěšné společnosti „Pomáháme školám k úspěchu“ o. p. s.

Podpora pro projektové školy je zaměřená výhradně na zvyšování kvality pedagogické práce.

Charakteristika podpory ...

... je dlouhodobá (projektový cyklus v modelové škole trvá 5 let, v pilotní spolupracující škole 3 roky).

... je škole šitá na míru (celý pedagogický sbor si společně vytváří vlastní plán pedagogického rozvoje školy - PPRŠ).

... je postupná (náběh projektových aktivit podle vstřebávací kapacity školy).

... je založená na důvěře v pedagogickou autonomii a zodpovědnost školy i každého pedagoga.

... je očekávající ochotu předávat získané zkušenosti dalším veřejným školám.

Vybrané formy podpory pro školy:

- Praktické poradenství zaměřené na individualizaci výuky (pedagogický konzultant).
- Individuální podpora pedagogům i řediteli formou koučování a mentoringu.
- Trénink učitelských dovedností pedagogických a sociálních.
- Zjišťování výsledků vzdělávání jednotlivých žáků prostřednictvím poskytnutých nástrojů (mapy učebního pokroku ve čtenářství a matematice).
- Sdílení zkušeností a odborných dovedností mezi učiteli projektových a spolupracujících škol (například exkurze a podobně).

Projektové školy v roce 2014/2015:

Projekt byl doposud zahájen ve čtyřech modelových školách:

- ZŠ Kunratice, Hl. město Praha, rok 2010 (ředitel Ing. Bc. Vít Beran) – pilotní škola projektu
- ZŠ Mendelova, Karviná, Severomoravský kraj, rok 2010 (ředitel Mgr. Bohumil Zmrzlík) – pilotní škola projektu
- ZŠ Zdice, Středočeský kraj, rok 2012 (ředitelka Mgr. Eva Fírtová)
- ZŠ a MŠ Horka nad Moravou, Olomoucký kraj, rok 2012 (ředitelka Mgr. Kateřina Glosová)

V září 2013 byl zahájen projekt „Pilotní síť spolupracujících škol“ ve třech školách:

- ZŠ a MŠ Hranice, Šromotovo, Olomoucký kraj (ředitel Mgr. Radomír Habermann)
 - 2. ZŠ – Škola Propojení, Sedlčany, Středočeský kraj (ředitel Mgr. Jaroslav Nádvorník)
 - ZŠ a MŠ Dobronín, Kraj Vysočina (ředitel Mgr. Ivo Mikulášek)
- V září 2015 bude projekt zahájen ve třech nových modelových školách v těchto krajích:
- ZŠ Staňkov, Plzeňský kraj (ředitelka Mgr. Jitka Suchá)
 - ZŠ Ostašov, Liberecký kraj (ředitel Ing. Radek Vystrčil)
 - ZŠ T. Šobra, Jihočeský kraj (ředitel Mgr. Jaroslav Volf)
- (Košťálová, 2010 - 2015)

Na příkladu vybrané školy a z jejích interních materiálů je možné doložit, jak si škola vyhodnocuje svůj pedagogický rozvoj a rozvoj kvality vzdělávání v pátém roce projektu. Z materiálu připraveného pro státní kontrolu České školní inspekce (březen 2015) je vybráno:

„Vždy jsme mysleli na pedagogický rozvoj školy, ale projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ dal rozvoji školy nový rozměr – systém.

Sdílená vize školy:

„Jsme přesvědčeni, že každý žák se může díky naší pomoci denně naplno učit a zažívat úspěch.“

Východiska, které ovlivňují klima školy:

- Každý žák je pro nás důležitý.
- Na každém učiteli záleží.
- Učitelství pracuje jako tým.
- Sbor je veden pedagogickými lidry.
- Sbor a vedení jdou za společnou vizí.

- Ve škole panuje ovzduší pohody.
- Ve třídách panuje ovzduší pohody.

Podpora ze strany projektu PŠÚ:

- Projekt podporuje jedinečnou pedagogickou dráhu každé školy a každého učitele.
- Projekt podporuje školu jako celek, nezaměřuje se na vybraný předmět nebo oblast.
- Podporuje svobodné a odpovědné rozhodování jednotlivců i sborů.
- Nástroji projektu jsou konkrétní formy podpory – vlastní plány rozvoje školy i učitele, rozvoj vzájemného učení učitelů, párová výuka, pedagogický konzultant a mentoři, kurzy na míru podle potřeb školy i jednotlivců

Projekt má jednoznačný vliv na změnu školní kultury a tím i na vnitřní motivaci učitelů ke ZMĚNĚ.

Co jsme ve škole museli v rámci posledních let změnit, aby se každý pedagog rozvíjel?

Máme stanovené jasné rozvojové cíle pro školu i pro jednotlivého učitele, každý učitel cílům rozumí. Dosahujeme jich v bezpečném a inspirativním prostředí, s možností vyžádat si zpětnou vazbu. Promyšleně podporujeme mechanismy, které rozvoj školy dlouhodobě udrží. Cesta k úspěchu školy vyžaduje spolupráci všech partnerů ve vzdělávání.

Vedení školy rozlišuje řízení školy a vedení lidí. Podporuje to, co nazýváme bezpečnou podporou – podporu, kterou vytváří učitel učiteli ... učitel mentor, učiteli menteemu. Vedení školy je lídrem změny ve škole a umí předávat lídrovskou roli i dalším pedagogům.

Ve škole společně udržujeme školní kulturu, která vytváří bezpečné prostředí pro rozvoj učitele. Není neobvyklé, že učitel, kterému se něco nedaří, se se svým problémem obrací na kolegu, interního mentora, nebo na pedagogickou konzultantku.

Párová výuka posiluje individualizaci vzdělávání, zvyšuje efektivitu učení a profesionalitu učitelů. Předpokladem efektivní párové výuky jsou tzv. „3 x S“ - ... Společné plánování výuky ... Společná výuka ... Společné vyhodnocování realizované výuky

Pedagogický rozvoj řídíme plánovitě. Celý pedagogický tým vytváří „Plán pedagogického rozvoje školy“ (PPRŠ). Všichni pedagogové společně formulují konkrétní, potřebné cíle na dané období. Ve čtvrtletních zprávách průběžně vyhodnocujeme a dokládáme plnění cílů. Práce na vyhodnocování probíhá v pracovních skupinách. Vedení školy sestavuje výsledný dokument, který je po oponentuře přijat.

Každý pedagog si profesní rozvoj plánuje ve svém „Plánu osobního pedagogického rozvoje“ (POPR). Stanovuje si cíle, plánuje si postup rozvoje – tzn. semináře, kurzy, vzdělávání celé sborovny, studium literatury ... a určuje, z čeho rozpozná, že se jeho žák/žáci učili naplno. Důkazy plnění cílů shromažďuje a třídí v pedagogickém portfoliu. POPR je na začátku roku projednáván s vedením školy, ředitel školy POPR schvaluje. Na konci roku probíhají rozvojové rozhovory: pedagog s pomocí portfolia představuje plnění cílů POPR. Pedagog vyhodnocuje, které vzdělávání a v čem mu bylo přínosné, jak poznatky, které získal, využil při své práci.

Školní kultura se vyznačuje se velikou mírou vzájemnosti.

Cíleně organizujeme vzdělávání pedagogů:

Pro každý školní rok je stanovena hlavní rozvojová oblast. Například poslední dva roky se věnujeme HODNOCENÍ A PLÁNOVÁNÍ VÝUKY Zaměřujeme se na práci s cíli učení, na důkazy o učení, jejich kvalitu a na to, jak důkazy o učení využít pro další plánování učení.

Hlavní vzdělávání celé sborovny probíhá ve školním roce v pěti seminárních dnech. Těchto 5 dnů rozšiřuje další vzdělávání, o kterém si rozhoduje každý pedagog podle POPR.

Například v tomto školním roce byla nabídka vzdělávání rozšířena o:

- interní kurz poskytování zpětné vazby,
- interní kurz Kritického myšlení pro začátečníky,
- interní kurz Kritického myšlení pro pokročilé,
- interní kurz typologie osobnosti MBTI,
- otevřené hodiny mentorů,
- tematická sdílení,
- individuální konzultace a supervize,
- externí studium na VŠ, kurzy a semináře, které si vybírají pedagogové na základě schváleného POPRu.

Průběžně sledujeme kvalitu vzdělávání. Učivo a učení plánujeme v tematických plánech. Průběžně vyhodnocujeme kvalitu pedagogické práce. Toto je patrné jak ze čtvrtletních zpráv, tak jednání metodických sdružení, výsledků jednotlivých šetření (např. Matematický klokan, SCIO, srovnávací testování ...) a podobně (viz elektronické zápisy metodických sdružení).

Kvalita pedagogických pracovníků je zřetelná nejen z úrovně jejich pedagogické práce, ale také z náročnosti cílů, které si dávají do svých POPRů, z dokladů o plnění cílů v pedagogických portfoliích, jejich certifikací a konec konců třeba i z publikování pedagogického čtení, lektorských aktivit a podobně.

Ve vybrané škole v současnosti již 9 učitelů získalo Certifikát učitele RWCT - KM podle Mezinárodního standardu práce učitele RWCT, necelá třetina pedagogů prošla různými typy mentorských kurzů a 6 učitelů absolvovalo lektorský kurz a 10 pedagogů prošlo mentorským výcvikem.

Cca 15 učitelů se stalo autory pedagogického čtení, někteří již publikovali více než 5 článků popisující příklady dobré praxe zejména z jejich vyučování ve čtvrtletníku Kritické listy, časopisu Rodina a škola a v dalších periodikách. Prakticky celá sborovna absolvovala kurzy typologie osobnosti MBTI 1., 2. a 3 a kurzem rozvoje komunikačních dovedností. Dvacet pedagogů se zapojilo do ročního výcviku poskytování zpětné vazby.

Prakticky polovina pedagogů si v rámci projektu vyzkoušela lektorské aktivity v dílnách učitelé učitelům (interně ve škole i na letních školách při setkání projektových škol) nebo na Festivalu pedagogické inspirace, případně na seminářích organizovaných naší školou pro pedagogy z jiných škol.

Výše uvedené se týká i vedení školy. Ředitel i zástupkyně lektorují, publikují a zapojují se aktivní účastí v projektech do reformy českého školství.

Díky výše uvedenému se, vybraná škola, stala místem:

- které vyhledávají fakulty vzdělávající učitele pro praxe svých studentů;
- ve kterém vzdělavatelé vyhledávají pedagogy školy pro vedení seminářů (např. dílny matematiky prof. Hejného, dílny na podporu zavádění čtenářské gramotnosti, dílny o změně kultury školy, mentorské kurzy ...);
- kde několik pedagogů je přizváno do vývoje čtenářských a matematických „map učebního pokroku“ (MUP);

Vybrané škole je v tomto školním roce na konci prvního pětiletého programu rozvoje podpořeného projektem „Pomáháme školám k úspěchu“. V tomto období se především podpořil rozvoj pedagogických dovedností pedagogů s cílem zajistit jejich další pedagogický rozvoj. Na

tento rozvoj navazuje období dlouhodobě udržitelného rozvoje, ve kterém se budou zúročovat získané dovednosti především ve výsledcích vzdělávání žáků. Již nyní máme příklady zlepšujících se výsledků. Například se jedná o výsledky v matematice na I. stupni, rozvoji čtenářské gramotnosti v celé škole, rozvoji jazykových dovedností dětí na celé škole, a to jak ve výuce prvního, tak druhého cizího jazyka.

Stále jsme však na cestě a hledáme odpovědi na základní kurikulární otázky? PROČ? ... CO? ... JAK?

Důkazy k výše uvedenému je možno najít:

- v inovaci PPRŠ pro školní rok a ve čtvrtletních zprávách,
- v zápisech metodických sdružení,
- ve zprávách evaluačního týmu projektu „Pomáháme školám k úspěchu“;
- ve výsledcích testování žáků;
- v POPRech jednotlivých pedagogů a v jejich pedagogických portfoliích;
- v počtech návštěv studentů fakult a pedagogů z jiných škol ve vybrané škole;
- v počtu pedagogů, kteří se díky svému pedagogickému růstu začínají seberealizovat i nad rámec Vybrané školy;
- ...“.

Z citace dokumentu je zřejmé, že vybraná škola je učící se školou. Pol (2013) uvádí: „Učící se organizace tedy podporuje učení svých členů a sama se neustále transformuje. Lidé na všech úrovních se v ní snaží stále rozvíjet své schopnosti dosahovat žádoucí výsledky, individuálně i ve vzájemnosti. Takový přístup je nutný mimo jiné i proto, že v řadě organizací a odvětví (také ve školách a školství) neexistuje jediná, předem

do detailu stanovitelná cesta k úspěchu, po níž by bylo možné se vydat a dlouhodobě na ní setrvat.“.

(Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy)

2. 8. 3 Proč je užitečný popis dobré školy

Vstup do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ pro vybranou školu znamená zjistit, kde je. K tomuto byl v projektu vyvinut nástroj „Popis dobré školy“. Popis dobré školy může sborovna využít jako „zrcadlo“.

Popis dobré školy vznikl v přípravné fázi projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ v roce 2010 a odpovídá tehdejšímu stavu poznání autorského týmu ve složení Vít Beran, David Greger, Martin Chvál, Hana Košťálová, Jiřina Majerová, Šárka Miková, Jana Straková, Bohumil Zmrzlík.

Původní smysl Popisu dobré školy

„Hlavním cílem projektu Pomáháme školám k úspěchu je, aby se každý žák uměl co nejlépe učit a aby dosahoval při učení osobního maxima. Popis dobré školy upřesňuje prvky školní kultury, které je potřeba ve škole i u jednotlivých učitelů postupně rozvíjet, aby bylo možné dosahovat hlavního cíle projektu. Popis mohou využívat projektové školy při přípravě svého vlastního „Projektu pedagogického rozvoje školy“ (PPRŠ) a jednotliví učitelé při tvorbě „Plánů osobního pedagogického rozvoje“ (POPR). Škola si vždy vybírá pouze ty oblasti Popisu dobré školy, na které se chce zaměřit. Sama si v každé vybrané oblasti popíše, jak na tom je a kam se chce dostat (cíle).“ (Košťálová, 2010)

Text je uspořádán do pěti částí a jednotlivé části mají vazbu na prvky školní kultury v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“:

A/ řízení školy

B/ plánované kurikulum (ŠVP)

C/ uskutečňované kurikulum (výuka)

D/ klima školy

E/ péče o žáky mimo výuku a spolupráce školy s okolím

(Košťálová, 2010, s. 1)

Nástroj umožňuje, aby celá sborovna i jednotliví učitelé začali o své práci přemýšlet, chtěli znát fakta o svém školní práci, o škole a jejím okolí a chtěli se efektivně rozhodovat. Pedagogové mohou tak nacházet cesty, jak být „dobrou školou“. Při hledání bodu „kde jsme“ se ve vybrané škole spontánně vytvořily autoevaluační týmy, které se zabývaly zjišťováním informací / dat z různých oblastí života školy. Pro celou autoevaluaci je velmi zásadní, že se účastní celá sborovna, všichni pedagogové. Cílem autoevaluace jsou zjištění popisující to, co pomáhá žákům dosahovat dobrých výsledků ve vzdělávání. Autoevaluace poskytuje i data, která umožňují přijít na to, zda jsou žáci, jejich rodiče a učitelé se školou spokojeni, respektive co konkrétně přispívá k jejich spokojenosti či nespokojenosti. Pedagogové tak mohou přemýšlet o své práci, o procesech, ke kterým ve škole dochází a o příčinách a důsledcích. Škola si díky autoevaluaci volí priority. Nachází „cestu“ ... na co se zaměřit, pokud chce v dané oblasti dosahovat efektivních výsledků a signalizuje tím, že je tato oblast pro školu důležitá, že v ní chce něčeho docílit. Současně každý ve škole přebírá zodpovědnost za řešení (Ostrýtová-Štybnarová, 2012).

2. 8. 4 Kultura školy a udržitelnost profesního rozvoje

Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ pomohl uvnitř vybrané školy zavést systém sdílení zkušeností a vzájemného učení učitelů v rámci učitelského sboru. Podobný systém začal fungovat i napříč projektem, mezi projektovými školami. Právě školní kultura podporující uvedené zajišťuje udržitelnost zaváděných změn i podpory.

Ve školách zapojených do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ je kultura školy ovlivněna nejen poznáním toho co, je efektivní učení, ale současně funkční „bezpečnou“ podporou a symetrickými vztahy uvnitř sboroven. (interní materiály vybrané školy)

Takto nastavená školní kultura má vliv na vysokou míru vzájemnosti – vzájemné učitelské podpory a tím i na vnitřní motivaci učitelů podporující jejich pedagogický rozvoj. Tím je zásadně ovlivněn jak pedagogický rozvoj jednotlivců, tak celé sborovny. Toto vše má vliv na udržitelnost dosažené kvality vzdělávání a změn, které pedagogové mohou sledovat na výsledcích vzdělávání, respektive na důkazech učení žáků. Tvorba této školní kultury je proces, který vyžaduje podporu vedení školy. Proces vyžaduje, aby vedení školy se stalo pedagogickými lídry a své lídrovství dokázalo předávat dál.

2. 8. 5 Kolegiální podpora

Jedním z nejefektivnějších nástrojů podpory pedagogického rozvoje v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ je kolegiální podpora. Kolegiální podpora je včleněna do kapitoly „Uskutečňované kurikulum“ v projektovém „Popisu dobré školy“. Kolegiální podpora silně ovlivňuje školní kulturu. V „Popisu dobré školy“ je možno se dočíst, že učitel nabízí a ochotně dává druhým k dispozici své znalosti, zkušenosti a dovednosti, sděluje své postřehy. Je ochotný poskytnout podklady pro přípravu výuky. Učitelé společně konzultují / sdílí výchovné a výukové postupy, školní dění a vzájemně oceňují svou práci. Učitele zajímají názory ostatních kolegů na způsob své výuky, z toho důvodu je zve na návštěvu do svých hodin. On sám navštíví výuku kolegů, kterou společně vyhodnotí. (Košťálová, 2010)

Hattie (2012) popisuje kolegiální podporu, jako partnerskou společnou práci dvou a více učitelů, při níž je důležité Společné plánování, Společná

výuka a Společná reflexe. Více je kolegiální podpora „3 x S“ popsána v teoretické části.

Kolegiální podpora ve vybrané škole probíhá v těchto podobách.

- Párová výuka

Párová výuka je školám zapojeným do projektu nabídnuta jako jedna z forem nejefektivnější podpory pedagogického rozvoje a individualizace vzdělávání. Probíhá tak, že dva učitelé společně plánují, společně uskutečňují a společně vyhodnocují výuku. Párovou výuku v současnosti v prvních až třetích třídách, které mají vysoké počty žáků ve třídě, podporují i rodiče prostřednictvím své rodičovské organizace spolku PATRON.

Vybraná škola je jednou z prvních škol v České republice, která začala využívat párovou výuku jak pro individualizaci vzdělávacího procesu, tak jako nástroj profesního růstu pedagogů. Párová výuka je ve vybrané škole realizována od školního roku 2010/2011 a probíhá tedy již pátým rokem. Ve školním roce 2014/2015 je tímto způsobem a s podporou rodičovské organizace PATRON z.s. vyučováno v prvních, druhých a třetích třídách na prvním stupni a dále naprostá většina učitelů alespoň na jednu až dvě hodiny párově učí s kolegou, s kterým se předem domluvila díky podpoře projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Tyto formy zefektivnění vzdělávacího procesu jsou hrazeny z mimorozpočtových zdrojů. V předcházejících školních rocích si ve škole vyzkoušeli i dobrovolnickou praxi studentek pedagogické fakulty a v rámci projektu Pedagogické fakulty UK Praha Klinická škola. (Veřejně nepublikované dokumenty Vybrané školy)

V příloze 3) této práce je připojen pracovní dokument redakce: Asistent pedagoga, Projektu pedagogického rozvoje Vybrané školy na školní rok 2014/2015. Jedná se o výstupní materiál určený pro čtvrtletní zprávu. Tento dokument má sloužit jako popis dobře fungující pedagogické

podpory ve vybrané škole a tím se stát i vhodným materiálem nejen pro začínající učitele

- **Sdílení ve trojicích – „Trikolóry“**

Touto formou sdílení se vybraná škola nechala inspirovat svými kolegy ze ZŠ Mendelova v Karviné. Sdílení probíhá ve trojicích. Tři kolegové, kteří si rozumí a dle zadání mohou mít ve škole jiné postavení / pracovní náplň, se cyklicky navštěvují ve vyučovacích hodinách – vždy, jeden z nich vyučuje, druhý poskytuje vyučujícímu zpětnou vazbu a třetí poskytuje zpětnou vazbu učiteli, který poskytoval zpětnou vazbu. Tři vyučující tak společně reflektují výuku, nebo společně plní zadaný vzdělávací úkol a ještě se zdokonalují v poskytování zpětné vazby, v symetrické komunikaci ...

- **Otevřené hodiny**

Vyučující, většinou pedagogický lídr, pozve své kolegy na cíleně připravenou výuku s objednávkou, nač se mají v průběhu vyučování zaměřit. Vyučující současně formuluje pro návštěvníky objednávku, která i jemu má poskytnout zpětnou vazbu. Po zrealizované hodině, nejlépe ještě ten samý den, se všichni zainteresovaní sejdou a hodinu zreflektují. Je ideální, když toto setkání je moderované. Podobně se mohou setkávat, navštěvovat v hodinách, následně sdílet různé další skupiny pedagogů.

Ve školním roce 2014 /2015 jedna z interních mentorek nabídla všem kolegům, že po celý školní rok, v určený den v týdnu jí může navštívit ve vyučování kdokoliv. (Veřejně nepublikované dokumenty Vybrané školy)

2. 8. 6 Mentoring ve vybrané škole

Zavedení interních mentorů do života školy umožnil vybrané škole projekt „Pomáháme školám k úspěchu“. Díky tomuto projektu měli

možnost pedagogové vybrané školy poznat „bezpečnou“ symetrickou podporu poskytovanou externí mentorkou, v projektu zařazenou v postavení pedagogické konzultantky. Právě její pedagogická aktivita a odvaha vyvolala potřebu mít ve škole někoho, na koho se s důvěrou mohu obrátit, aniž by vedení školy vědělo, jakou objednávku pedagogická konzultantka od učitele dostala.

Pedagogický rozvoj učitelů a poznání, že symetrická a „bezpečná podpora“ mentorů a dalších školních lídrů podporuje pedagogický úspěch učitelů, působí na vnitřní motivaci pedagogů. Současně silně ovlivňuje školní kulturu. Zavádění interních mentorů je proces, který vyžaduje jak kvalitní výběr mentorů, tak podporu jejich cíleného rozvoje. Rozvoj interních mentorů je ve vybrané škole plánován. Plán si sestavují sami mentoři a je oponován učitelským sborem i vedením školy. Cílem je zavedení efektivního a udržitelného systému bezpečné podpory formou interních mentorů / mentoringu na škole. Do role mentorů jsou navrhováni zkušení učitelé, osobnosti, kteří jsou svými kolegy uznáváni a vyhledáváni. Začínající učitelé si mohou z mentorů zvolit toho, se kterým se jim bude dobře spolupracovat. Navíc jedna z mentorek cíleněji superviduje a proaktivně podporuje tuto skupinu učitelů. Součástí školní kultury je zásada, že vedení školy se bez výslovného souhlasu mentorovaného nedozví nic o realizované podpoře. (Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy)

2. 8. 7 Profesionální portfolio učitele a jeho vedení ve vybrané škole

Ve vybrané škole se zaváděla pedagogická portfolia prvně ve školním roce 2011/2012. V dalším školním roce si svůj „Plán osobního pedagogického rozvoje“ (POPR) a k němu vedené pedagogické portfolio vedli prakticky všichni pedagogové školy. POPR a portfolio každému pedagogovi mělo pomoci k sebereflexi a ke sledování vlastní cesty pedagogického rozvoje. Obsahem pedagogického portfolia jsou

autentické materiály (důkazy učení žáků, poskytnuté písemné zpětné vazby, vybrané přípravy na vyučovací hodiny a podobně), které dokumentují cestu k naplňování cílů a obsahují vlastní učitelovu reflexi vztahující se k těmto vyříděným materiálům. Mnoho učitelů vybrané školy již dnes ukazuje schopnost zakládat opravdu ty materiály, které dokazují jejich profesní rozvoj, jsou důkazem jejich kvalitní pedagogické práce, jsou důkazem toho, že jejich žáci se dostávají do plánovaného cíle. Beran (2010 – 2015) uvádí, že ukázkovými příklady dobré praxe jsou portfolia certifikovaných učitelek (Mezinárodní certifikát vynikajícího učitele RWCT). Jejich portfolia navíc respektují metodiku certifikace (Košťálová, 2007). Od školního roku 2011/2012 se profesní portfolio stalo součástí rozvojových rozhovorů s vedením školy - na začátku školního roku probíhá projednávání cílů stanovených v Plánech osobního pedagogického rozvoje (POPR) a na konci roku dokládání splnění cílů z POPR v pedagogickém portfoliu. Pro rozvojový rozhovor si učitelé mohou vybrat jak termín, tak čas a s kterým členem vedení chtějí rozvojový rozhovor sdílet. Pro rozvojový rozhovor na konci školního roku je stanovena osnova. Pedagogové mají čas se na rozhovor připravit.

Témata rozvojových rozhovorů ve školním roce 2014/2015:

- *Co se mi v tomto školním roce povedlo, na co jsem hrdý/á, co bylo přínosné, zajímavé...:*
- *Jak se mi dařilo plnit cíle stanovené v mém POPRu (představte ve Vašem portfoliu):*
- *Jaké semináře a další vzdělávání jsem absolvoval/a: Které vzdělávání pro mě bylo přínosné a doporučil/a bych ostatním; které vzdělávání nedoporučuji a proč:*
- *Jakou podporu jsem letos využíval/a pro svůj pedagogický rozvoj - mentoři, asistenti, pedagogická konzultantka, otevřené hodiny.... (případná ocenění, doporučení):*

- *Jaké jsou Vaše zkušenosti se spoluprací s dalším pedagogem – asistent/ka žáka, asistent/ka pedagoga, párový učitel/ka - zkušenosti, postřehy, nápady:*
 - *Jaké jsou Vaše zkušenosti s jinou formou vyučování – blokové vyučování, vícehodinové předmětové bloky, projekty, oborové dny.... Pro příští rok bych ráda využil/a:*
 - *Chtěl/a bych vytvořit podmínky pro:*
 - *Kde mám skryté rezervy, co mi úplně nevyšlo, na co se chci v příštím roce zaměřit, na čem pracovat – o jakých cílech v POPRu uvažuji pro příští školní rok:*
 - *Co se povedlo celé škole – sborovně, co bylo přínosné, poučné, zajímavé....:*
 - *Jak vnímám rodičovskou komunitu ve škole – ocenění, příležitosti, ohrožení....*
 - *Nápady, návrhy na školní rok 2015/2016 – já, třída, škola - konstruktivní kritika:*
 - *Různé.....*
- (Kopáčová, Beran, Králová, 2015)*

Rozvojové rozhovory mají ve školním roce své pravidelné místo. Každý školní rok je vedením školy ve vazbě na Projekt pedagogického rozvoje školy připraven manuál jak zpracovat svůj POPR. Pro začínající a nové učitele je tento manuál velkým pomocníkem. Součástí manuálu je osnova Plánu osobního pedagogického rozvoje (POPR) a instrukce jak vést pedagogické portfolio.

2. 8. 8 Další podpůrné profese ve vybrané škole

Významnou podporou pro začínající učitele ve školách jsou fungující pedagogické podpůrné profese. Na příkladu Školního poradenského pracoviště Vybrané školy lze dobře prezentovat, jakou podporu může obecně pedagog, učitel tedy i začínající učitel využít. Z interního dokumentu školy cituji:

„Tým Školního poradenského pracoviště na vybrané škole

Objem školně psychologické práce ve vybrané škole a široký záběr naší péče o jednotlivé žáky vyžaduje, aby se na její realizaci podílel celý tým zainteresovaných odborníků. V týmu Školního poradenského pracoviště Vybrané škole působí školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, výchovný poradce a školní metodik prevence.

Školní psycholog -

vede celý tým, diagnostikuje třídní kolektivy i jedince, sleduje psychický vývoj dítěte od předškolního věku po odchod na střední školu, poskytuje poradenské služby dětem, rodičům, učitelům, podílí se na dalším vzdělávání pedagogů ZŠ. Úzce spolupracuje s dalšími odborníky (PPP, dětský psychiatr, obvodní lékař, sociální odbor, SVP, atd.).

Školní speciální pedagog -

zodpovídá za reedukaci specifických poruch učení. Vede nápravná cvičení specifických poruch učení u žáků prvního a druhého stupně. Vychází přitom z individuálních vzdělávacích programů. Ty sestavuje spolu s třídním učitelem a školním psychologem na základě posudků PPP, která většinou SPU odhalí a diagnostikuje. Školní speciální pedagog má na starost především nápravy, dále se podílí na přípravě podkladů pro speciálně- pedagogická vyšetření žáků. Školní psycholog diagnostikuje dítě v PPP (částečný úvazek školního psychologa v PPP) a odtud přichází zpráva z vyšetření. Tu spolu se školním speciálním pedagogem rozpracuje do individuálního vzdělávacího plánu a dohodnou společný postup náprav, jehož průběh pravidelně společně konzultují. Školní psycholog kontroluje funkčnost IVP zhruba 2x ročně.

Sociální pedagog -

se zaměřuje na práci s kolektivem a na sociálními vztahy. Spolupracuje se školním psychologem při přípravě a realizaci skupinové práce s dětmi v

rámci třídnických hodin, adaptačních výjezdů, připravuje podklady pro diagnostiku třídního klimatu v jednotlivých třídách, spolupodílí se na tvorbě a realizaci případných intervenčních programů pro třídní kolektivy. V případě potřeby funguje jako prostředník pro žáky potřebující pomoc školního psychologa, zapojuje klienty školního psychologa do svých projektů, pracuje s nimi ve volném čase, posiluje jejich pozici v mimovýukových aktivitách. Vytváří podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání, spolupracuje s rodinou, poskytuje pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky), zaměřuje se na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita,...), provádí sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými jedinci.

Školní metodik prevence -

zodpovídá za obsah a průběh primárně preventivních aktivit na škole. Spolu se školním psychologem sestavují a každý rok aktualizují Minimální preventivní program vybrané školy. Metodik prevence konzultuje se školním psychologem připravované aktivity v rámci primární prevence sociálně patologických jevů. Jejich vzájemné propojení je třeba při výběru vhodných besed, diskusí, při sestavování minimálního preventivního programu školy. Konzultace také vyžadují situace, kdy metodik prevence je konfrontován s experimentem drog u některého z žáků. Školní psycholog také pomáhá při orientaci v dalším vzdělávání školního metodika prevence.

Výchovný poradce -

je garantem profiorientace žáků devátých, popř. pátých tříd. Spolupodílí se na přípravě, průběhu a vyhodnocení komplexní diagnostiky studijních předpokladů žáků (9. event. 5. tříd). Společně se školním psychologem

poskytuje odborné poradenství a individuální konzultace zákonným zástupcům a žákům při výběru vhodného studijního programu. Zachycuje a se školním psychologem konzultuje výchovné problémy žáků. Je v úzkém kontaktu s PPP.“

Významná je metodická podpora zejména psycholožky školy, která sestavila metodiku pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školního poradenského pracoviště (ŠPP). Tato metodika vznikla v roce 2014 v rámci klíčové aktivity - KA01 projektu "Nastavení funkčního modelu integrace dětí se SVP s cílem dosáhnout jejich osobního maxima a začlenit je úspěšně do třídních kolektivů" a je velmi praktickou pomůckou i pro začínající učitele. Má jak elektronickou podobu, tak podobu pracovních zalaminovaných karet, které mají pedagogové k dispozici ve sborovně školy. Podobně jsou ve škole zpracovány i další materiály. Podstatné je, že za těmito dokumenty jsou vždy živí lidé, odborníci, na které se pedagogové mohou obrátit.

2. 8. 9 Praxe studentů škol vzdělávajících budoucí učitele ve vybrané škole

Mazáčová (2014) uvádí: „Pedagogická praxe jako součást kurikula pregraduálního vzdělávání je komplexní oblastí, která zahrnuje řešení řady otázek jak v rovině koncepční a metodické, tak i v rovině organizační; realizační stránka praxí pak přímo souvisí také s otázkami aktuální školské legislativy.“ Koncepce pedagogických praxí se u jednotlivých vysokých škol vzdělávajících budoucí učitele liší. Co je ale společné, že by měla respektovat aktuální evropské a světové trendy přípravy učitelů v souladu s trendy profesionalizace učitelské profese, které kladou důraz na reflexivní pojetí – reflektivní model učitelského vzdělávání (Mazáčová, 2014).

S příchodem nového vedení školy v roce 2007 postupně počet praxí studentů vysokých škol vzdělávajících budoucí učitele rostl. Škola se

v roce 2008 stala Fakultní školnou pražské Pedagogické fakulty UK a kromě studentů této fakulty mohli učitelé vybrané školy vést studenty a spolupracovat s jejich vysokoškolskými učiteli z Přírodovědecké fakulty, Filosofické fakulty a Husitské teologické fakulty. Cílem pedagogických praxí, a to bylo i přáním kunratických pedagogů, se stává spojení teorie a praxe všech složek vysokoškolské přípravy a uvedení studenta do podmínek reálného školního prostředí.

Každý rok se na většinou jednodenních náslechoých praxích, úvodním pedagogickém kurzu s praxí v 1. ročníku, souvislých oborových a pedagogických praxích a podobně vystřídá necelých dvě stě studentů.

Pedagogická praxe je významnou a integrující součástí pregraduální přípravy učitelů všech stupňů vzdělávání. Proto je dobře, že v rámci projektu „Klinická škola“, ke kterému byla Vybrané škole přizvána v roce 2014, absolvovala řada učitelů mentorský kurz, který má pomoci „fakultním“ učitelům při vedení studentů na praxích.

Spolupráce základní školy a fakulty se vyplácí. Být „fakultním“ učitelem se stalo ve škole známkou kvality. Studenti pražské Pedagogické fakulty UK opakovaně vyhodnotili praxe ve vybrané škole jako výborně vedené. Snad i díky tomu a díky školní kultuře Vybrané škole ... se studenti vrací zpět do školy. První studenti se nabídli i jako dobrovolní asistenti, jiní se zapojili do projektu párové výuky v prvních až třetích ročnících, další se zapojují do školních vzdělávacích projektů nebo pobytových akcí. Když vedení školy hledá nové kolegy, tak právě o tyto motivované budoucí učitele má největší zájem.

Od září 2015 bude vybraná škola zařazena do sítě fakultních škol Univerzity Karlovy v Praze Přírodovědecké fakulty.

2. 8. 10 Začínající učitel, první školní rok a vedení školy ve vybrané škole

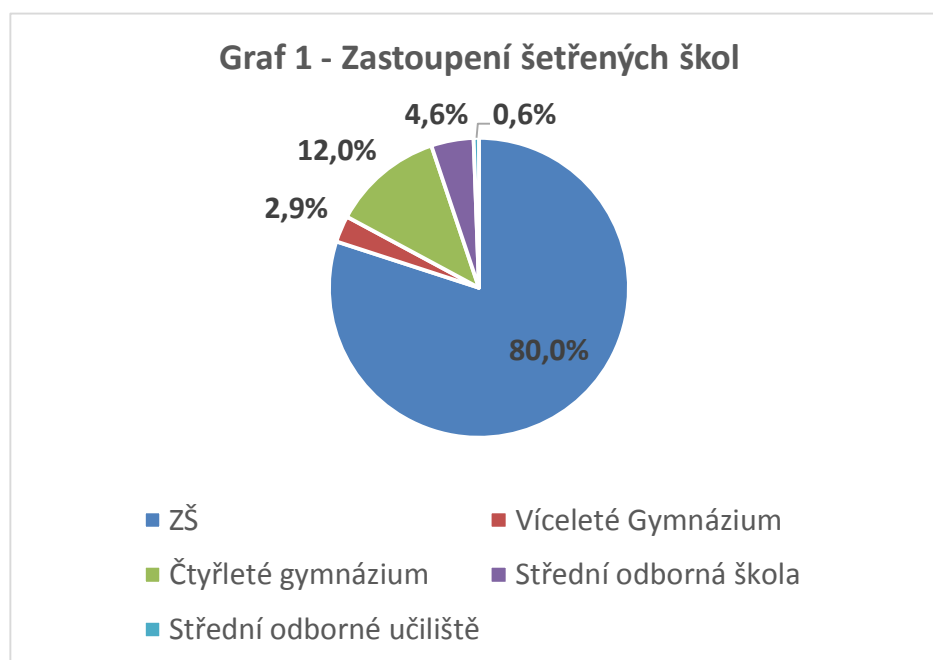
V říjnu 2010 bylo vedení školy vybrané školy s několika pedagogy na týdenním studijním pobytu v USA ve škole Westtown school

(<http://www.westtown.edu/>) u města West Chester blízko Philadelphie. Zde se návštěvníkům z vybrané školy zalíbil systém, který používali při přijímání nových pedagogů. V termínu před přípravným týdnem, kdy nastupují do školy všichni pedagogové, noví kolegové absolvují malé soustředění. Ve vybrané škole si tento americký vzor upravili z pěti dnů na tři dny, kdy noví kolegové prochází informačním kolečkem přes ředitele školy, jeho zástupce, ekonoma školy, pana školníka... Noví kolegové se takto mají možnost seznámit jak s provozní problematikou, tak například s vedením pedagogické dokumentace. Seznámí se také s kurikulárními dokumenty vybrané školy, ale například si s panem školníkem projdou si celou školu a seznámí se s bezpečnostními opatřeními, místy kde jsou hlavní uzávěry vody, plynu a podobně. Mají možnost poznat školu jinak a takto informačně dohnat své budoucí kolegy.“ S přípravným soustředěním „nováčků“ má vybraná škola velmi dobrou zkušenost. Dochází k tomu, že začínající a noví učitelé jsou již v přípravném týdnu seznámeni se školou a jejím školním prostředím. K podpoře začínajících učitelů však dochází zejména v průběhu školního roku. V současnosti je ve vybrané škole zaveden model, který umožňuje, aby si začínající učitel zvolil, s kým by se mu dobře spolupracovalo, kdo jej tedy bude podporovat. Současně je vedením školy určen jeden z učitelů – interních mentorů, který má na starosti podporu nových kolegů. (Veřejně nepublikované dokumenty vybrané školy)

2.9 Výsledky dotazníkového šetření

2.9.1 Ředitelé škol – respondenti ankety

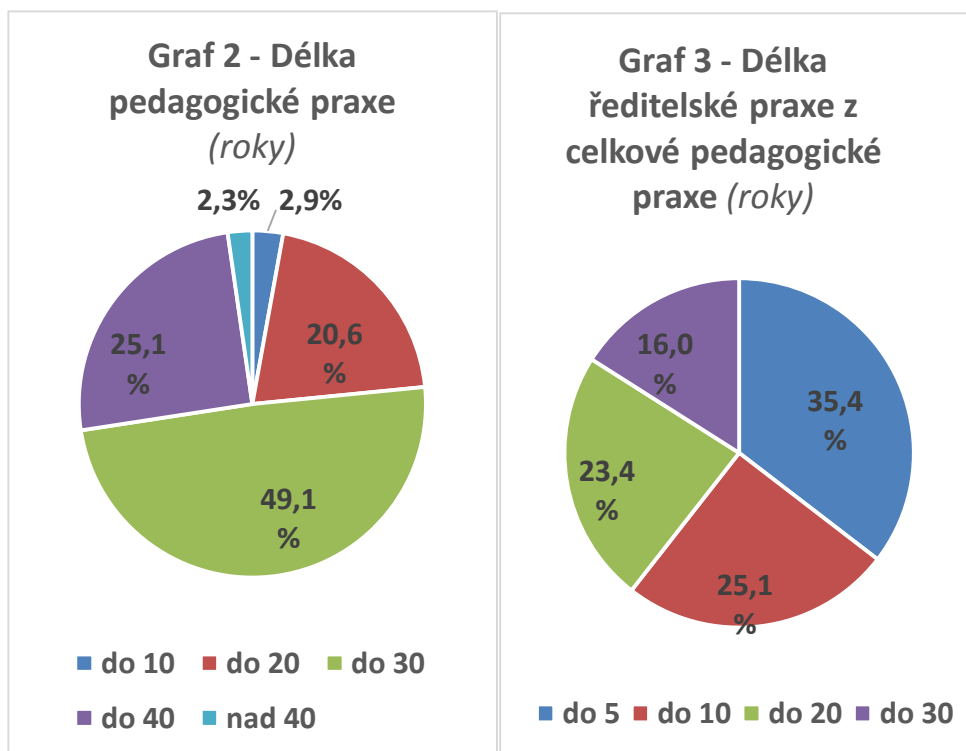
Ankety určené ředitelům škol se zúčastnilo 177 respondentů. Zastoupení



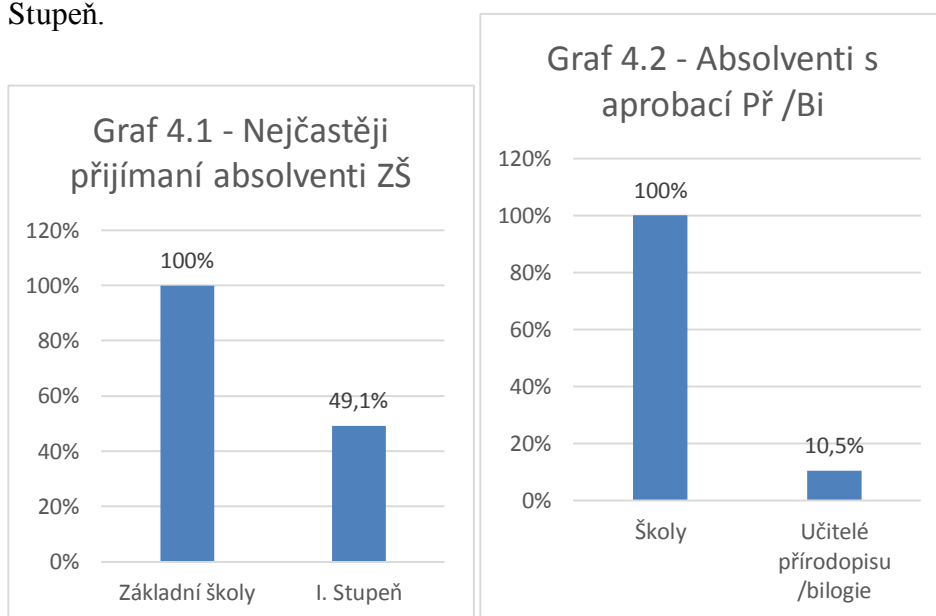
má však 175 škol – viz graf 1. Ve dvou případech jeden ředitel vede dvě školy (Gymnázium a Střední odborná škola, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště).

Zastoupení žen a mužů ředitelů škol bylo ve prospěch žen – 59,4% : 40,6% (počet ředitelů = 104 : 71). Průměrná doba pedagogické praxe ředitelů škol je 26,2 let (graf 2). Z této odpracované doby ve funkci ředitelů škol v průměru strávili 10 let (graf 3).

Anketa určená pro ředitele škol šetřila především informace o studentech vysokých škol a o jejich přípravě na školní praxi, jako i začínající učitele a podporu jejich profesního rozvoje. Ředitelé uvedli, že počet absolventů vysokých škol připravujících budoucí učitele přijímaných do školy na učitelská místa od školního roku 2009/2010 byl v průměru 3,8 absolventa



na školu (viz graf 4). Z šetření dále vyplývá, že například na každé druhé základní škole přijímají nejčastěji mladého učitele s aprobací pro I. Stupeň.

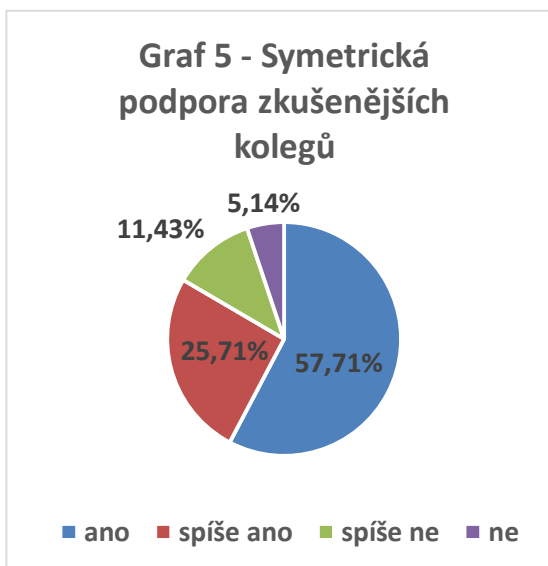


Z celkového počtu škol je přijímáno učitelů s aprobací biologie / přírodopis, pouze 0,4 učitele v průměru na školu. Podobný počet učitelů

školy přijímají do škol i s aprobací tělesná výchova. Začínající češtináři nastupují do šetřených školy častěji – 0,7 v průměru na školu. Nejméně jsou přijímáni absolventi s aprobací dějepis – 0,2 v průměru na školu.

Jak se věnují ve školách nově nastoupivším začínajícím učitelům? Respondenti uvedli, že prakticky ve více jak 80% škol je pro začínající učitele před zahájením školního roku organizováno „školení“ na téma „Jak to u nás ve škole chodí?“ (ano: 56,0% – spíše ano: 26,3% – spíše ne: 10,9% a ne: 6,9%). Prakticky v 95% jsou učitelům přidělováni uvádějící učitelé vedením školy (ano: 85,7% – spíše ano: 9,7% – spíše ne: 3,4% a ne: 1,2%). Podobně ředitelé škol odpovídali i na další otázku, která šetřila, zda je nabídnuta podpora školních – interních mentorů nebo dalších zkušenějších pedagogů dle výběru začínajícího učitele či učitele obecně (viz graf 5).

Na otázku, zda má začínající učitel možnost



ovlivnit změnu ŠVP, byla odpověď cca 60 ku 40 (ano: 28,6% – spíše ano: 30,4% – spíše ne: 33,7% a ne: 6,3%).

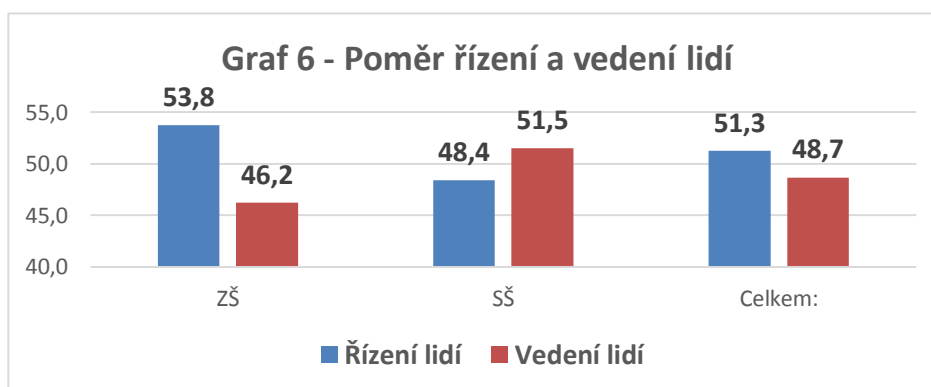
Ve svých případných komentářích k této otázce ředitelé škol například uváděli:

- Začínající učitel je účasten zahajovacích MS.
- Podílela se na začlenění OSV a má volnost při časovém rozvržení, formy a podobně.
- Začínající učitel má možnost ovlivnit pedagogické plánování vytvořením vlastního tematického plánu dle ŠVP, změnu ŠVP má možnost iniciovat ve své předmětové sekci.

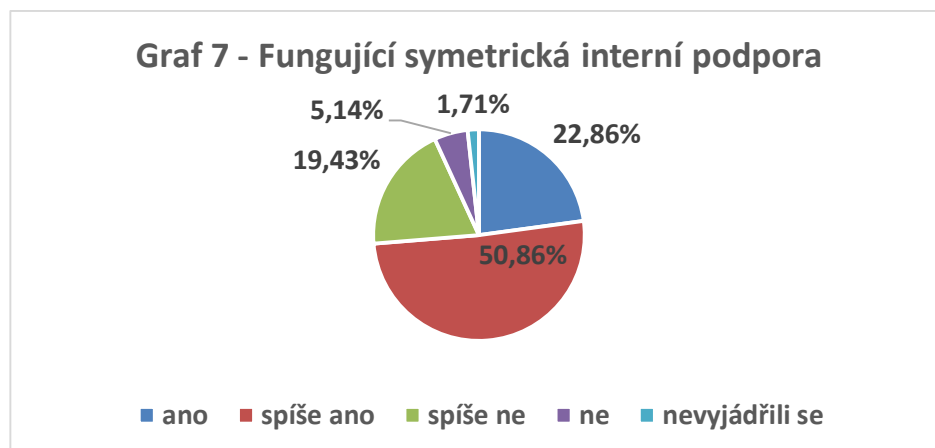
- Podílela se na koncepci výuky dějepisu a francouzštiny a samostatně vede předmět výtvarná výchova.
- Začínající učitel má prostor pro aplikaci nových poznatků získaných na univerzitě.
- Spoluorganizoval sportovní kurzy.
- Dotaz je zda má možnost, tu má, ale zřídka využívá, maximálně v rámci předmětové komise.
- Snažíme se je co nejdříve plnohodnotně začlenit.
- Může vnést něco, co je mu bližší, co dobře umí, v čem si jistý a může vyniknout.
- Pojetí výuky slohu v 6. ročníku ZŠ, obohacení o nová témata na 2. stupni - mediální výchova, motivační dopis...
- Ne.
- Jakékoliv věcné připomínky vedoucí ke zkvalitnění vzdělávacího procesu jsou vnímány pozitivně a zapracovány do ŠVP.
- Mohou, ale většinou ještě nemají zájem.
- Vyučující se specializací HV si upravila tematické plány HV v 1. a 4. ročníku.
- Nastupující učitel dostane na prázdniny ŠVP svého předmětu a připomínkuje jej.
- V rámci pracovních týmů a návrhů na pedagogických radách
- Začínající učitelé pracují v předmětových komisích, ty společně vyhodnocují zkušenosti se ŠVP a společně navrhují změny. Jedna z kolegyň výtvarnic přímo navrhla změnu v programu esteticko - výchovného kurzu.
- Pokud by měl konkrétní a věcnou připomínku, brala by se v úvahu bez ohledu na to, že je začínající.
- Spolu s uvádějícím učitelem je členem metodického sdružení, které každoročně ŠVP školy může doplnit, změnit některé části.
- Obecně může, zatím se nestalo.

- Na konci školního roku je vyhodnocována zkušenost s ŠVP, metodická sdružení a předmětové komise předkládají své návrhy, každý učitel je členem minimálně jednoho takového sdružení či komise.
- U oborů, kde je jediným učitelem a má jiné představy, než byly ve stávajícím ŠVP, upravoval jej podle nich s pomocí rádce.
- Zatím se tak nestalo, ale pokud by měl začínající pedagog náměty na změnu, mohl by je po projednání v předmětové komisi prosadit.
- Nenavrhl žádnou změnu s ohledem na krátkou dobu působení na škole.
- Nebudu bránit nikomu, aby přišel s dobrým nápadem, jak zlepšit naše ŠVP. Konkrétní situace však zatím nenastala.
- Např. učitelka AJ - vliv na zařazení nových učebnic s novou formou a metodou výuky.
- Každý má stejnou možnost navrhnout změnu, i absolvent.
- Paní učitelka jako jediná němčinářka se zapojila po roce do úpravy ŠVP NJ.
- Ve spolupráci s MS nebo kolegy diskutuje, formuluje, sdílíme...
- Začínající učitel nezná problematiku školy a tím i způsob a důvody postavení ŠVP, tak jak stojí, proto nemůže program měnit. Může k němu dát své připomínky, a pokud se ukáží jako oprávněné, v dalším roce se upraví.

Další část šetření se věnovala vedení školy a pedagogickému lídrovství.



Zajímavá byla reakce na vyjádření poměru ředitelů škol mezi řízením a vedením lidí. Z grafu 6 je zřejmé, že ředitelé základních škol v této odpovědi dali najevo direktivnější přístup ke svým zaměstnancům.



I přes vysokou míru direktivnosti ředitelé tvrdili, že mají ve škole vytvořenu symetrickou funkční bezpečnou podporu (viz graf 7), kdy uvádějícímu učiteli, či jinému pedagogovi mentorovi může učitel dát svou objednávku (například jak poskytují žákům zpětnou vazbu nebo jak to, co chce zavádět, se mi daří nebo proč ve vyučovací hodině nemám pracovní atmosféru ...) a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi nimi, tedy není sdělena vedení školy.

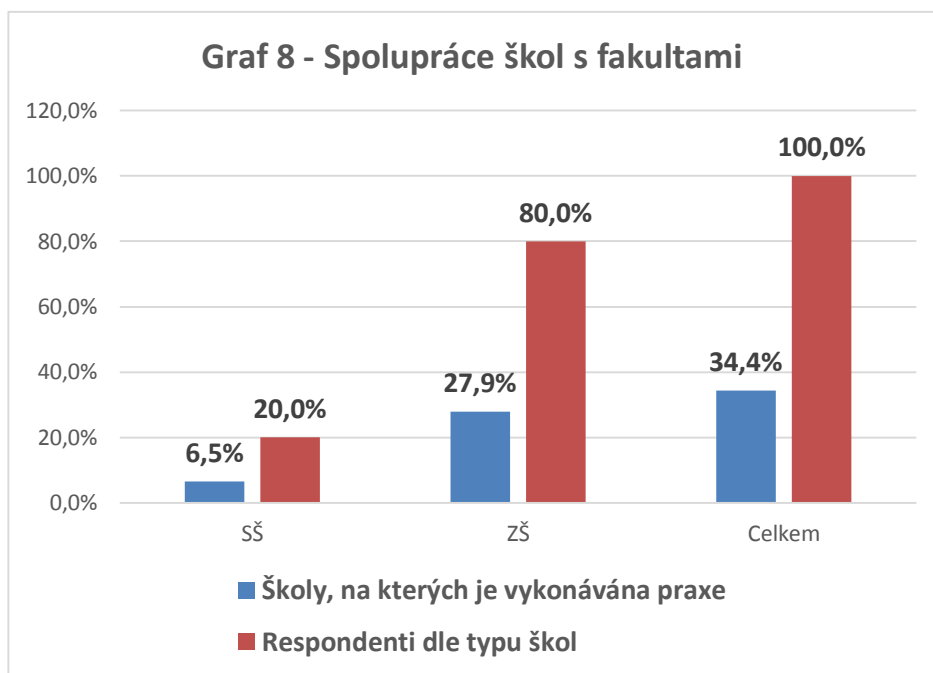
Přes 75% respondentů uvedlo, že ve škole existuje promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů, kterého se mohou účastnit i začínající učitelé. Je jím myšlena podpora v oblasti DVPP, sdílení pedagogů uvnitř školy, Plány osobního pedagogického rozvoje, vedení a práce s Pedagogickými portfolii a podobně (ano: 28,57% – spíše ano: 46,86% – spíše ne: 21,71%, ne: 2,29% a nevyjádřilo se 0,57%).

V komentáři respondenti uváděli:

- Na systému podpory pracujeme, nelze jej zatím označit za promyšlený.
- Snažíme se zavádět, učíme pedagogy takto pracovat.

- Práce ředitele na malotřídní škole má jiná specifika. Je zde pouze ředitelka, učitelka a vychovatelka - bez komunikace s ředitelkou to prostě nejde.
- Začínajícím učitelům je poskytnuta podpora i ze strany vedení a to hlavně v oblasti získávání autority u žáků a prostředků, jak toho dosáhnout.
- Roční celkový plán DVPP máme a částečně portfolia zaměřená na DVPP také. Plány osobního rozvoje nevedeme.
- V této oblasti cítím značné rezervy.
- Toto je mým hlavním cílem na další období.
- Výše podobné aktivity jsou jen papírováním.
- Zavádíme vzájemné hospitace učitelů, učitel si může vybrat, ke kterému kolegovi by se do hodiny rád podíval.
- Zmapovala jsem, jak si jednotliví učitelé stojí v jednotlivých oblastech i to, kam se chtějí v dovednostech posouvat.
- Jsme malá škola, proto není problém vyřešit cokoli mezi učiteli a vedením.
- Každý rok máme individuální schůzky - na začátku a na konci roku na téma dalšího vzdělávání, co se mi ne-povedlo, akce, soutěže, projekty.
- Vedení nevyžaduje od uvádějících učitelů žádné informace a oni sami také aktivně neinformují, pokud nejde o velmi závažné věci např. s právními důsledky.
- Uvádějící učitel má podat zprávu řediteli, zda působení nového kolegy postupuje v souladu s filosofií a ŠVP školy.
- Zavedení interních mentorů je proces. V našem případě jej ovlivňuje i účast v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ a pedagogická konzultantka, která s projektem byla škole přidělena. Právě ta výrazně ovlivnila zájem učitelů o interní podporu mentorů a jejich

zavedení.



Závěrečná část ankety šetřila spolupráci škol s fakultou. Je smutnou realitou, že prakticky na 65 % šetřených škol není vykonávána praxe studentů. Poměr škol, na kterých je, respektive není vykonávána praxe studentů vysokých škol, je u SŠ i ZŠ velmi podobný – 1 : 3. (viz graf 8).

V případě, že ve školách jsou vykonávány praxe studentů, tak respondenti reagovali na četnost jednodenních návštěv skupin studentů ve škole, tak:

- SŠ - 11 škol s četností od 1, většinou 3 a ve dvou případech 12;
- ZŠ - 49 škol s četností od 1, většinou 3 a ž 5, v šesti případech 10.

Podobně reagovali na četnost dlouhodobých praxí:

- SŠ - 11 škol s četností od 1, většinou 5 až 10 a v jednom případě 20;
- ZŠ - 49 škol s četností od 1 až po v jednom případě 30, cca třetina škol 1 až 3, třetina kolem 4 a třetina více jak 10.

Tabulka 1. Spolupráce se studenty fakult	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Návštěvy studentů na praxi jsou ve škole přijímány s ochotou:	84,3%	10,8%	3,6%	1,2%
Ve škole zapojujeme studenty fakult i do dalších pedagogických aktivit:	36,1%	38,7%	17,6%	7,6%
Ve škole máme zkušenost se zapojováním studentů dobrovolníků na podporu učení pedagogů v hlavním učebním proudu – například v roli asistenta pedagoga:	26,4%	22,2%	37,5%	13,9%
Spolupráce s fakultou nám vyhovuje:	26,0%	51,0%	18,3%	4,8%

Z tabulky 1 je možno vyčíst, že ve školách nemají obvykle problém s přijímáním či zapojováním studentů na praxích. Jen malá část respondentů uvedla, že má zkušenost se zapojováním studentů do spolupráce jako je například asistentská praxe.

Jaká jsou očekávání ředitelů škol od spolupráce s fakultami vzdělávajícími budoucí učitele?

Ředitelé si přejí zařazení většího počtu dlouhodobých praxí ve školách - nelze mít první velkou praxi ke konci studia. Studenti by měli mít větší vybavenost pedagogickými dovednostmi a schopnostmi. Měli by mít větší právní vědomí (pracovní povinnosti, zodpovědnost, loajalita, lepší odbornost - konkrétně znalost ČJ, metodika předmětů).

Mezi školami a fakultami by mělo více probíhat vzájemné předávání zkušeností.

Dále ředitelé uváděli:

- Konkrétnější zadání a užší spolupráci.
- Lepší připravenost absolventů po stránce didaktické.
- Větší zájem o studenty vykonávající praxi, pro fakulty je praxe pouze povinnou přítěží.
- Možnost delší (např. asistentské) praxe.

- Jasně požadavky ze strany fakult, lépe placené učitele za rozbor, ukázkové hodiny.
- Větší propojení teorie s praxí – například: společná setkání studentů a učitelů - společné pedagogické dílny.
- Více kontrolní činnosti a větší zájem o zpětnou vazbu.
- Semináře k vedení studentské praxe, návštěvy didaktiků z fakulty v hodinách (u studentů, u učitelů).
- Lépe rozložit počty přijímaných studentů na jednotlivé obory.
- Kontrolní návštěvu studentů v době praxe, po určitou dobu to bylo pravidlo, v posledních letech se tak neděje.
- Více studentů na praxi.
- Směřování studentů i na volnočasové aktivity školy.
- Roční souvislé praxe studentů.
- Pořádání odborných seminářů kateder na půdě naší školy s účastí našich pedagogů, nastavení systému hodnocení studentů (kredity) za jejich přímou práci ve škole.
- Zařazení většího počtu dlouhodobých praxí ve školách, nelze mít první velkou praxi ke konci studia.
- Aktivnější zájem o studenty na praxích a pedagogickou práci školy, zejména učitelů, kteří studenty přijímají.

Respondenti se také zamýšleli nad tím, co škola může fakultě poskytnout. Fakultě jsme schopni nabídnout:

- Spolupráci.
- Zkušenosti z praxe.
- Větší počet praktikujících studentů.
- Výborné zázemí školy: kvalifikovaný pedagogický sbor, materiální vybavení,...
- Kvalitní kantory a vyučovací hodiny.

- Vedení studentů kvalitními pedagogy, hodnocení jejich práce, zapojení do pedagogických aktivit školy.
- Školu, v níž je více než 50 % individuálně či skupinově integrovaných žáků.
- Zázemí pro studenty a přednášející. Prostor pro zpětnou vazbu.
- Zkušené učitele k vedení praxe, využití ICT při praxi studentů, účast dobrovolníků (z řad studentů) při výuce.
- Školu, v níž je více než 50 % individuálně či skupinově integrovaných žáků.
- Více míst pro stážisty.
- Místa pro mladé učitele odborných předmětů.
- Sdílení zkušeností a možnost učit ve spojených třídách.
- Naš terén pro praxi ve výuce, zkušenosti s využíváním moderních technologií, zázemí při exkurzích, jiné možnosti dle jejich přání.
- Ukázky hodin, řešení problémů ve třídě, ukázky využití ICT ve výuce (smartboardy, tablety), problematiky integrace žáků - o tom také moc absolventi neví.
- Lektorskou činnost našich pedagogů - denní realitu učitelova života.
- Konání praxí kdykoli během školního roku.
- Výuku, vycházející z programu Začít spolu, dále projekty, osobnostní a sociální výchovu, mediální výchovu, různé systémy hodnocení podle ročníků a předmětů (známky, slovní, bodování), spolupráci s komunitou atd.
- Práci učitelů ve třídách a asistencí.
- Možnost dlouhodobé praxe jednotlivých studentů (v průběhu celého jejich studia), kteří budou v naší škole působit - smluvně i dobrovolně po celou dobu studia a současně mnozí z nich by se mohli po absolvování studia stát pedagogy naší školy, odborné posudky

vypracované našimi pedagogy, zapojení v projektech (oboustranně), zkušenosti propojené výuky ZŠ - MŠ – ZUŠ.

- Místa suplentů, asistentů pedagoga a vedení kroužků...

Na závěr měli možnost ředitelé školy připojit případný další komentář k oddílu i pro ty školy, které v současnosti nepatří do sítě fakultních škol:

- Přijímáme studenty na praxi, většinou si nás sami vyberou nebo jsou to naši bývalí žáci.
- Ráda bych, aby studenti PdF povinně absolvovali praxi ve školách jako dobrovolníci na pozicích asistentů pedagogů.
- Jednodenní návštěvy studentů se neosvědčily, mnoho lidí, rozhozenost žáků...
- Myslím, že současný způsob praxe studentů učitelství je hrubě nedostatečná. Dobrý by byl celý rok ve škole, třeba jako asistent pedagoga. Absolvent by pak přesně věděl, o čem ta práce je. Navíc by ubylo studentů, kteří na pedagogické fakultě usilují jen o odbornost a jít učit nemají v plánu.
- Praxe studentů na školách je ze strany fakult podhodnocena či dokonce přehlížena (kvalita přípravy praxe, její kontrola, ohodnocení vedoucích praxe apod.).
- Vzhledem k tomu, že jsme externím pracovištěm PŘF UK Praha, máme zájem se stát fakultní školou. Studenty přijímáme na žádost, ale fakultní škola nejsme.
- Přes časté návštěvy studentů nejsme fakultní škola, což nás trochu mrzí.
- Nejsme fakultní škola, přesto spolupracujeme s PF ZČU Plzeň.
- Nejsme fakultní škola, ale nepravidelně u nás realizujeme praxi studentů, studenty využíváme jako vychovatele na ŠvP.

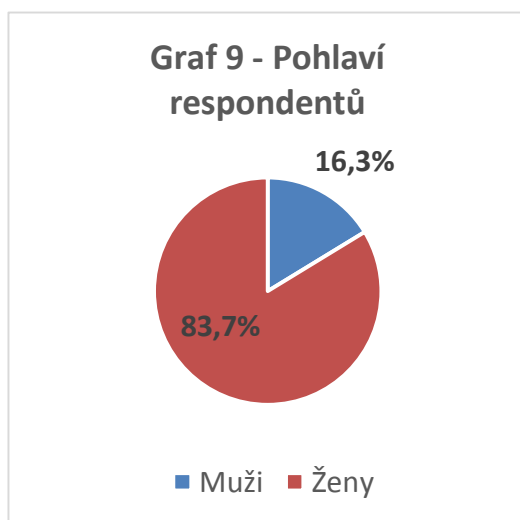
- Přicházejí jednotliví studenti, kteří si sami hledají místo praxe - těm ji umožňujeme, dle našich možností, v rozsahu, jaký si sami vymyslíme.
- Jsme málotřídní škola s 51 žáky, zatím nemáme potřebu navazovat spolupráci s fakultou, pouze v případě asistenta pedagoga.
- Systém přípravy učitelů se musí změnit. Bylo by potřebné zrušit dělení na Bc. a Mgr. studium a zařadit více praxe, více didaktických předmětů, právo ve školství, ověřit si v praxi různé druhy pedagogiky, tvorby ŠVP ...
- Myslím, že současný způsob praxe studentů učitelství je hrubě nedostatečná. Dobrý by byl celý rok ve škole, třeba jako asistent pedagoga. Absolvent by pak přesně věděl o čem ta práce je. Navíc by ubylo studentů, kteří na pedagogické fakultě usilují jen o odbornost a jít učit nemají v plánu.
- Trápí nás "rigidnost" fakult, neschopnost změnit akreditaci VŠ, minimum praxí ...

2. 9. 2 Začínající učitelé – respondenti ankety

Anketa šetřila pohled začínajících učitelů jak na průběh praxí v rámci studia na vysoké škole, tak na své počáteční učitelské období po ukončení studia.

Z čtyřiceti tří respondentů je 10 z Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty, šest Univerzity Karlovy v Praze, Přírodovědecká fakulty, pět z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Pedagogické fakulty, čtyři jsou absolventy České zemědělské univerzity v Praze, tři Masarykovy univerzity Brno, Fakulty pedagogické, po dvou jsou absolventy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Technické univerzity v Liberci, Fakulty přírodovědně - humanitní a pedagogické a Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogické fakulty. Po jednom studovali

Masarykovu univerzitu Brno, Fakultu přírodovědeckou, Jihočeskou



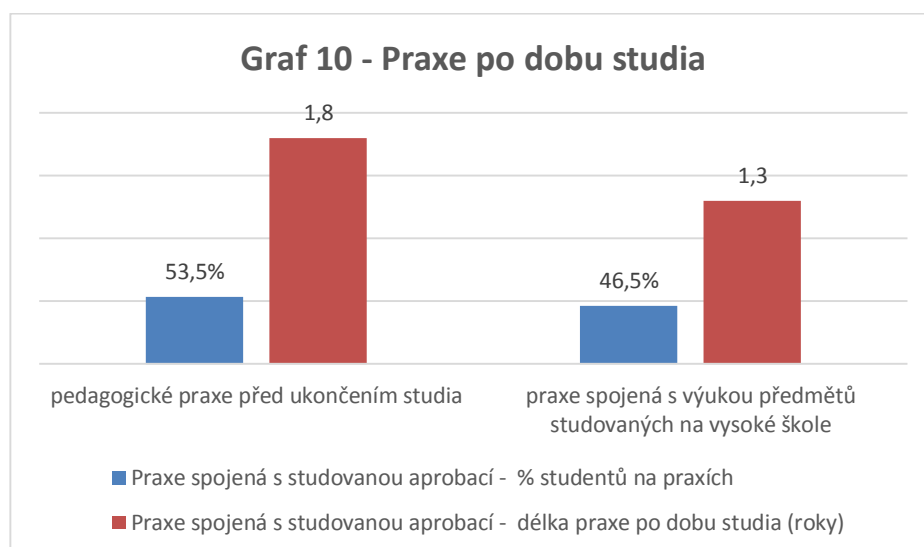
univerzitu v Českých Budějovicích, Filozofickou fakultu, Univerzitu Hradec Králové, Pedagogickou fakultu, Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně a Západočeskou univerzitu v Plzni, Fakultu pedagogickou. Dva respondenti jsou absolventy vysokých škol na Slovensku a

to Fakulty přírodných vied, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Vzorek tvořilo 36 žen a 7 mužů (viz graf 9).

Mladí učitelé měli praxi v době šetření od jednoho do pěti let, což bylo 2,6 let praxe v průměru.

Je zajímavé (viz graf 10), že 61,11 % z nich, celkem 23 vykonávalo různou pedagogickou praxi v průběhu studia v celkové průměrné délce 1,8 roku. Z tohoto počtu 20 se zapojilo do praxe spojené s výukou své aprobace po dobu 1,3 roku.



Aprobační složení respondentů je velice pestré. Mezi respondenty jsou zastoupeni učitelé I. stupně ZŠ, dále jazykáři - češtináři, angličtináři a francouzštináři, dějepisci, zeměpisci i přírodopisci (geografové a biologové), ale i učitelé informatiky a fyziky.

Absolventi zemědělské univerzity uváděli i Svět práce – pěstitelství nebo odborné zemědělské předměty dle jejich kmenového studia.

Třicet čtyři respondentů učí na základní škole, pět na víceletém gymnáziu, šest na klasickém gymnáziu, jeden na střední odborné škole a jeden na středním odborném učilišti. Současně na dvou, respektive třech školách učí šest respondentů:

- ZŠ a víceleté gymnázium nebo gymnázium – 2;
- víceleté gymnázium a gymnázium – 3;
- SOŠ a SOU – 1.

Dvacet devět začínajících učitelů pracuje od ukončení studia na první škole, devět již na druhé a pět dokonce na třetí škole. Dvacet čtyři, to je 55,8% z celkového počtu, je současně třídními učiteli.

Vedení studentů na praxích

V průběhu studia měli možnost se účastnit jak krátkodobých, tak dlouhodobých praxí. Respondenti uvedli, že počet jednodenních návštěv ve školách se pohyboval kolem 12. Výrazně vyšší byl počet tohoto typu praxí na pedagogických fakultách. Na tomto typu vysokých škol byl počet jednodenních praxí i kolem dvaceti dní. Respondenti uváděli, že jednodenní praxe byly zaměřeny na seznámení s organizací školy, poznávání různých typů škol, různých předmětů, tříd a vedoucích pozic ve škole. Obsahem návštěv byly náslechy v hodinách a zpracování zpráv z těchto náslechů ve vztahu k různým didaktickým oblastem. U studentů primární pedagogiky byly jednodenní praxe ve druhém ročníku zaměřeny na všeobecné pozorování stylů učitelů a od třetího ročníku vždy na konkrétní předmět (ČJ, M, Vlastivěda, DV...). Studenti dostávali i úkoly

zaměřené na pozorování vzdělávacího procesu, práci učitele a žáků, výzdobu třídy, diagnostiku vztahů ve třídě, třídní pravidla a rituály. Praxe bývaly uzavřeny dotazníky, eseji a podobně.

Jako přínos tohoto druhu praxí respondenti mimo jiné uváděli získání reálné zkušenosti, náhled do problematiky, možnost navštívit velké množství škol a tím lepší poznání prostředí. Oceňovali pozorování a porovnání různých učitelských stylů a osobností a v krátkém čase seznámení s výukovými metodami a formami práce.

Na otázku: „Co bych změnil/a na jednodenních návštěvách ve školách?“ mladí učitelé uváděli: více debat nad tím, co jsme viděli a slyšeli, navštívit více typů škol - například i školy speciální, s alternativními programy, něčím "zajímavé". Jednodenní návštěvy ve školách by obohatili o rozbor hodiny s paní učitelkou, která hodinu vedla. Ocenili by, kdyby fakultní učitel byl skutečně motivován a měl na studenty více času.

Jeden z respondentů konstatoval: „Úkoly, které jsme plnily v rámci této praxe, často obnášely sondy do psychologie žáků a učitelů. Během těchto jednodenních návštěv se ale student moc nedostal do blízkosti dětí a s učiteli se nevytvořil žádnou vazbu. Osobně jsem si tyto úkoly splnil na své pedagogické praxi, kdy jsem na škole působil déle a měl jsem tedy mnohem lepší pozici. Osobně bych tyto návštěvy školy bral spíše jako informativní, kdy se spíš student více dozví o formální stránce fungování školy a školy bych střídal.“

Dlouhodobé praxe měli někteří organizovány jedenkrát za studium, jiní dvakrát až třikrát (průměrná hodnota 2,6 návštěvy na studenta) s průměrnou délkou 18 dní, tedy od 5 do dvou měsíců celkem. Náplň dlouhodobých praxí byla dle tvrzení respondentů různá. Většinou se jednalo o oborové praxe zaměřené na didaktiku, praxi ve výuce aprobačních předmětů na ZŠ nebo gymnáziích a středních odborných školách.

Respondenti dále uváděli: „Nahlédli jsme do chodu školy, zkusili si vést hodiny, připravovat se na ně. Viděli jsme vývoj a situace dlouhodobě. Praktikant konečně pozná běžný školní život a zjistí, zda by mu vyhovoval či nikoli.“. Zajímavé bylo konstatování: „Bez praxe jsou poučky, které se na VŠ učí, jen fráze. Právě tam se student teprve setká s tím, co to je být učitelem.“. Někteří uváděli, že v rámci praxe se zejména na ZŠ zaměřovali na spolupráci s učitelem nebo na sledování práce učitele. Cílem byla praktická výuka předmětů, také konzultace s fakulním učitelem, exkurze a laboratorní cvičení, ale i vedení zájmových útvarů a projektové vyučování nebo realizace projektů ESF nebo MŠMT.

Na otázku: „Co bych změnil/a na dlouhodobých praxích ve školách?“ respondenti mimo jiné reagovali následovně:

- Mohlo by jich být více a dlouhodobější.
- Zařadila bych je již dříve, ne až v navazujícím magisterském studiu - to je podle mne příliš pozdě.
- Přístup učitelů z PedF. Náš vedoucí praxe se o nás prakticky nezajímal a nikterak nám nepomohl.
- Zvýšila bych jejich počet a hlavně musí proběhnout (což nebývá) mnohem podrobnější reflexe praxe, kdy by studenti aktivně probírali s vyučujícím a dalšími studenty, co na praxi zažili, jak by se měli nesnáze řešit a podobně.

Praxe na školách a fakulní učitelé

Další část šetření se zaměřila na vysokoškolské učitele, vedoucí praxí, ve vztahu k průběhu praxí na školách se zaměřením na výuku didaktiky předmětů. Jedna ze studentek - respondentek konstatovala: „Se svojí školou i praxí jsem maximálně spokojena, do praxe mě připravila skvěle, výborně fungovala komunikace i zpětná vazba.“.

Na otázku, zda byl se studenty na fakultách projednán průběh praxe ve školách před jejím nástupem, odpověděla více jak 85%, že Ano Nebo spíše ano (viz tabulka 2). Pozitivní je i to, že cca 79% uvedlo, že fakultní učitelé s nimi rozebírali náslechové hodiny.

Z otázky zda pomáhali fakultní učitelé s přípravami jednotlivých hodin lze vyčíst, že k tomuto docházelo v cca 61%.

Na otázku zda, poskytovali fakultní učitelé studentovi v průběhu praxe zpětnou vazbu k jeho výkonům v jednotlivých hodinách, byla jednoznačně kladná odpověď (ano: 39,5% – spíše ano: 44,2% – spíše ne: 18,6% a ne: 4,7%). Podobný jev bylo možné vysledovat i z reflexí, které probíhaly vždy po několika vyučovacích hodinách (ano: 39,5% – spíše ano: 37,2% – spíše ne: 18,6% a ne: 4,7%).

Zajímavá byla reakce na tvrzení: „Bez podpory „fakultního“ učitele bych se neobešel.“. Více jak 65% respondentů reagovalo NE nebo SPÍŠE NE (viz Tabulka 2.).

Tabulka 2. – Vedoucí praxí z fakult		<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
6)	Projednali se mnou průběh praxe:	74,4%	11,6%	11,6%	2,3%
7)	Rozebírali se mnou náslechové hodiny:	48,8%	30,2%	18,6%	2,3%
8)	Pomáhali mi s přípravami jednotlivých hodin:	18,6%	32,6%	27,9%	20,9%
9)	Poskytovali mi v průběhu praxe zpětnou vazbu k mým výkonům:	39,5%	44,2%	11,6%	4,7%
10)	Reflektovali se mnou průběh praxe po jejím ukončení:	39,5%	37,2%	18,6%	4,7%
11)	Bez podpory „fakultního“ učitele bych se neobešel:	2,3%	34,9%	37,2%	25,6%

V komentářích k podpoře fakultních učitelů na školách, u kterých byli respondenti na praxi, převládaly pozitivní názory. Například:

- Odpovídající očekávání - nechali mi dost svobody a pak mi dali ZV.
- Praxi jsem absolvovala na Slovensku v Prešově, jsem maximálně spokojena, bylo mi hned nabídnuto i pracovní místo na školící ZŠ.
- Výborná, pomáhali, radili ...

Zajímavé bylo i konstatování, že práce učitele, jenž kontroluje praktikanta, neodpovídá finanční odměně, kterou za to dostává. Je třeba hodně zlepšit.

Další část ankety se zaměřila na praxi studentů v průběhu studia na VŠ z jejich iniciativy, tedy na praxi neorganizovanou vysokou školou. Z tabulky 3., můžeme vyčíst, že nad rámec vysokoškolské přípravy se, v průměru, jen čtvrtina budoucích učitelů zapojuje do pedagogické práce.

Respondenti reagovali takto:

Tabulka 3. – Praxe studentů po dobu studia		<i>ano</i>	<i>ne</i>
13)	učil/a na ZŠ svoji aprobaci	37,2%	62,8%
14)	učil/a na SŠ svoji aprobaci	18,6%	81,4%
15)	učil/a na VŠ svoji aprobaci	9,3%	90,7%
16)	příležitostně jsem suploval/a	20,9%	79,1%
17)	učil/a nebo jako asistent pedagoga jsem ve škole působil/a jako dobrovolník	4,7%	95,3%
18)	individuálně jsem doučoval/a	60,5%	39,5%
19)	vedl /a jsem zájmové kroužky se zaměřením na přírodu: ano	20,9%	79,1%
20)	vedl /a jsem turistický – skautský oddíl	11,6%	88,4%
21)	pracoval /a jsem v jiných organizacích zaměřených na volný čas dětí a mládeže	58,1%	41,9%

Ve volném komentáři dále respondenti uváděli, že některý z respondentů vedl atletický kroužek, jiná kolegyně učila 3 roky gymnastiku, nebo se další uplatnila jako učitelka plavání či cvičitelka sportovní gymnastiky.

Praxe ve škole po ukončení studia na VŠ

Z tabulky 4 je zřejmé, že po nástupu do praxe se sice vedení školy snaží nové kolegy / kolegyně seznámit s organizací školy a přidělí začínajícímu učiteli uvádějího učitele, ale podpora více vychází z řízení než z vedení lidí. Začínajícím učitelům chybí zpětná vazba z jejich pedagogické práce. Zanedbávány jsou ty oblasti, které začínající učitel musí zvládat – např.

Tabulka 4. – Start ve škole		<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
23)	Vedení školy mě seznámilo s organizací školy	61,9%	33,3%	4,8%	0,0%
24)	Noví učitelé ve škole vždy mají svého uvádějího učitele	48,8%	18,6%	4,7%	27,9%
25)	Mohl/a jsem si vybrat uvádějího učitele	0,0%	4,7%	20,9%	74,4%
26)	Uvádějíci učitel prošel mentorským nebo podobným výcvikem	32,6%			67,4%
27)	Uvádějíci učitel mě podporoval / podporuje...				
a.	v oblasti vedení pedagogické dokumentace	60,5%	14,0%	4,7%	20,9%
b.	v orientaci ve škole	51,2%	18,6%	7,0%	23,3%
c.	v porozumění Školnímu vzdělávacímu programu	27,9%	25,6%	18,6%	27,9%
d.	při přípravě tematického plánu	25,6%	30,2%	16,3%	27,9%
e.	v přípravě na jednotlivé hodiny	11,6%	16,3%	27,9%	44,2%
f.	poskytováním zpětné vazby z mého učení	27,9%	18,6%	16,3%	37,2%
g.	podporou při přípravě a vedení třídy, třídnické práci	27,9%	23,3%	16,3%	32,6%
h.	radami a konzultacemi jak jednat s rodiči	20,9%	27,9%	9,3%	41,9%
i.	radami a konzultacemi jak jednat s problémovými žáky	32,6%	25,6%	7,0%	34,9%

práce třídního učitele, a které většinou jsou opomíjeny i při studiu na fakultě.

Začínající učitel si nemůže vybrat uváděcího učitele. Respondenti navíc uváděli, že jen část z nich, 32,6% mělo uváděcího učitele, který byl na tuto pozici vybaven mentorským nebo podobným výcvikem. Uváděcí učitel více podporuje dle tvrzení respondentů začínající učitele v oblasti dlouhodobého plánování, méně při přípravě na přímou práci se žáky. U otázek, šetřících jak uváděcí učitel poskytuje zpětnou vazbu k učení respondenta, nebo jakou mu věnuje podporu při přípravě a vedení třídy, či zda radí a konzultuje s ním jak jednat s rodiči a dále jak radami a konzultacemi jak jednat s problémovými žáky je zřejmé, že ve školách jsou velké rozdíly.

Prakticky můžeme vzorek respondentů rozdělit na dvě poloviny. Na ty, kteří podporu v tomto směru od uváděcího učitele dostávali a na ty, kteří si museli poradit bez této podpory.

Po nástupu do praxe byla 65,1% začínajících učitelů zapojena do aktivit předmětové komise nebo metodického sdružení.

Tabulka 5. – Zapojení, spolupráce, zájem		<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
28)	Aktivně jsem byl zapojen do aktivit předmětové komise – metodického sdružení	65,1 %			34,9 %
29)	Ve škole je Školní poradenské pracoviště (obvykle jej tvoří: výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, preventista...)	74,4 %			25,6 %
30)	Na odborníky Školního poradenského pracoviště se mohu kdykoli obrátit a získat od nich potřebnou podporu	48,8 %	30,2 %	7,0%	14,0 %

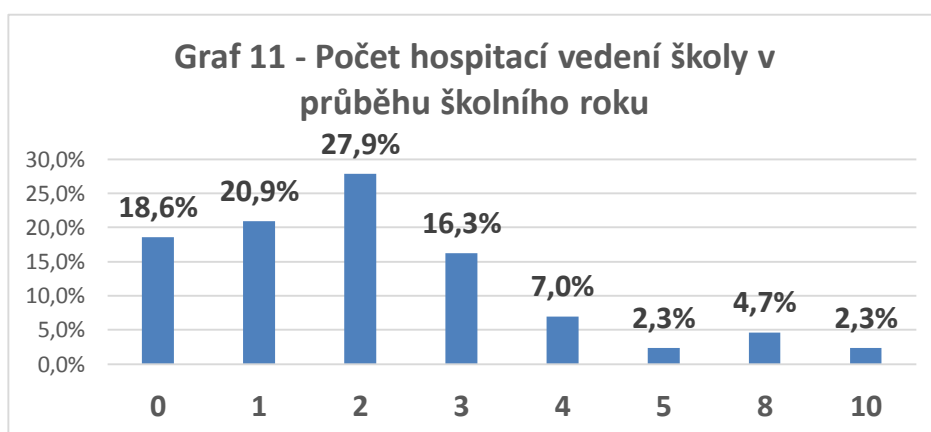
Tabulka 5. – Zapojení, spolupráce, zájem		<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
31)	Ve škole je vytvořena funkční bezpečná podpora – tedy uvádějímu učitel, či jinému pedagogovi mentorovi mohu dát svou „objednávku“ (například jak poskytují žákům zpětnou vazbu nebo jak to, co chci zavádět, se mi daří nebo proč ve vyučovací hodině nemám pracovní atmosféru ...) a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi námi, tedy není sdělena vedení školy	32,6 %	25,6 %	20,9 %	20,9 %
32)	Ve škole existuje promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů, kterého se mohu účastnit (podpora v oblasti DVPP, sdílení pedagogů uvnitř školy, Plány osobního pedagogického rozvoje, vedení a práce s Pedagogickými portfolii...)	25,6 %	39,5 %	16,3 %	18,6 %
33)	Vedení školy se zajímá o mé pokroky a pravidelně je se mnou vyhodnocuje	20,9 %	44,2 %	23,3 %	11,6 %

Ve škole má Školní poradenské pracoviště v obvyklém složení: výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, preventista 74,4% respondentů. Na odborníky Školní poradenské pracoviště se však nemohu kdykoli obrátit a získat od nich potřebnou podporu všichni (ano: 48,8% – spíše ano: 30,2% – spíše ne: 7,0% a ne: 14,0%).

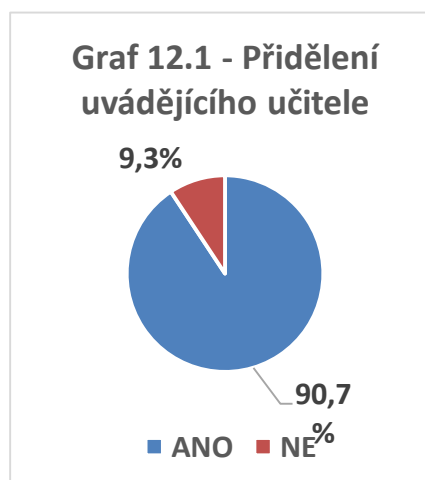
To, že je ve škole vytvořena funkční bezpečná podpora – tedy uvádějímu učitel, či jinému pedagogovi mentorovi mohou učitelé dát svou „objednávku“ (například jak poskytují žákům zpětnou vazbu nebo jak to, co chci zavádět, se mi daří nebo proč ve vyučovací hodině nemám pracovní atmosféru ...) a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi nimi,

tedy není sdělena vedení školy, může využít více jen polovina respondentů (ano: 32,6% – spíše ano: 25,6% – spíše ne: 20,9% a ne: 20,9%). Více jak 65% respondentů si všimlo, že ve škole existuje promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů, kterého se mohou účastnit (podpora v oblasti DVPP, sdílení pedagogů uvnitř školy, Plány osobního pedagogického rozvoje, vedení a práce s Pedagogickými portfolii...). Z ankety je současně zřejmé, že to, že vedení školy se zajímá o pokroky začínajících učitelů a pravidelně je vyhodnocuje, není samozřejmé.

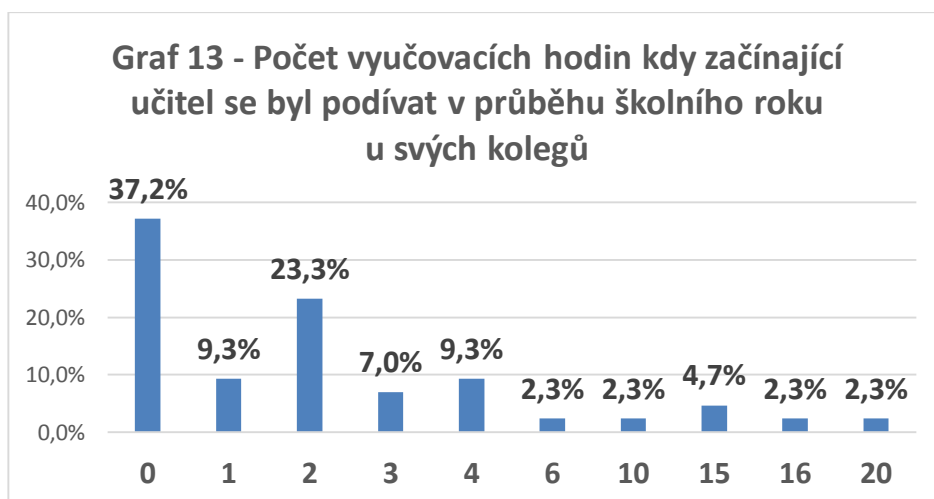
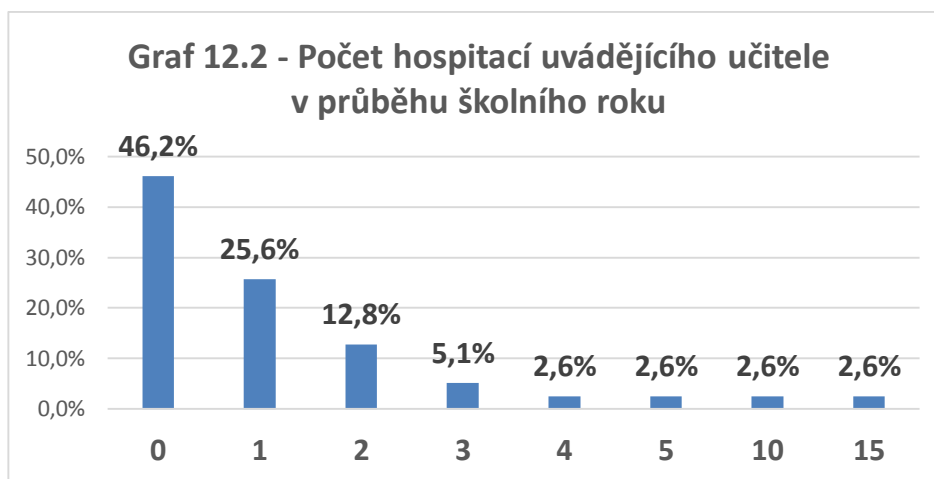
Vedení školy v rámci kontroly pedagogické kvality navštívilo u 81,4% respondentů (viz graf 11) jejich vyučovací hodiny v průběhu školního



roku (1 až 10 návštěv / hospitací). V průměru se jednalo o 2,3 návštěv za školní rok. Návštěvy uvádějících učitelů v rámci jejich podpory v průběhu školního roku byly v průměrné četnosti 2,1 x za školní rok. Čtyřem začínajícím učitelům nebyl uvádějící učitel přidělen. Více jak polovina (53,8%) učitelů ve svém vyučování uvádějícího učitele přijala (grafy 12.1 a 12.2). Je znát aktivita 62,8% respondentů. Ti se v rámci školního roku byli podívat na vyučovacích



hodinách svých kolegů. Průměrně navštívili své kolegy třikrát za školní rok (graf 13).



Ve volném komentáři respondenti například konstatují:

- Můj uvádějící učitel nefungoval tak, jak bych si představovala, bylo to především tím, že měl hodně své práce, kterou nestíhal, nejvíce mi pomohl s vedením pedagogické dokumentace.
- Možnost náslechlů a následné debaty s kolegy bych určitě uvítala (i jako zpětnou vazbu na mou výuku i pro možnost sdílení užitečných nápadů), ale obnáší to velkou míru důvěry mezi kolegy a schopnost snést kritiku, což začínající učitel, který ještě není součástí kolektivu, nemůže využít.

- Nemáme uvádějícího učitele, ale ostatní kolegové mi povětšinou velmi ochotně se vším pomáhali a odpovídali mi na moje dotazy.
- Jako začínající učitelka jsem si musela spoustu věcí zjistit a obstarat sama, i když jsem měla uvádějícího učitele.
- Na naší škole delší dobu nefunguje uvádějící učitel, hodně by mi mohl pomoci s agendou TU.
- Mám skvělé kolegy i vedení.
- Po nástupu do školy mi nebyl přidělen žádný uvádějící učitel. Po roce mi bylo přiděleno třídnictví a po sérii menších eskapád, kdy už jsem nevydržela a ohradila se, že když dělám tolik věcí špatně, mohli by mi dát alespoň nějakou příručku pro začínajícího učitele. Bylo mi řečeno, že si mám dojit za svým uvádějícím učitelem... To by mi nějakého museli přidělit... Asi zapomněli a pro jistotu mi přidělili hned dva, jednoho na třídnictví, druhého na biologii... Ovšem po roce a půl již nebyli zapotřebí :-)

V další otevřené otázce mohli respondenti reagovat na otázku: „Co nás VŠ nenaučila a jak to mělo probíhat?“. Zde jsou reakce:

- Jak pracovat s problémovými žáky.
- Jak řešit kázeňské problémy - více „drsných“ příkladů z praxe, nechat nás přijít na způsob, jak situaci vyřešit.
- Větší vnoření do psychologie žáka, s větší zaměřením na reálné problémy.
- Jak vést školní administrativu a třídnictví.
- Jak vypadá realita.
- Nevím, jak to lze zlepšit - praxe je vždy odlišná od teorie.
- Jak jsem již psala, jsem maximálně spokojená.
- "Jak učit" - hodiny didaktiky mi přišly vcelku zbytečné.
- Možnosti, jak učit konkrétní témata; bylo by dobré, kdyby nám v průběhu semestru, kdy jsme se věnovali průletu středoškolskou biologii,

přednášeli s důrazem na didaktickou stránku věci, ne na to, abychom za hodinu prolétli 100 slidů.

- Na VŠ byl obrovský tlak na studium odborného předmětu, ale téměř žádný na studium pedagogicko-psychologického základu. VŠ mě tím pádem nepřipravila téměř vůbec na skutečnou praxi.
- Řešení praktických otázek (mravních, situačních), uvést didaktiku více do praxe.
- Jak na komunikaci s rodiči či popřípadě s nezvladatelnými dětmi, přípravy na rodičovské schůzky, organizační záležitosti - pořádání výletů, ŠvP, (co je k tomu zapotřebí), právní náležitosti, vyplňování dokumentů - třídní kniha, třídní výkazy, Bakaláři..., psaní posudků na děti pro policii a další zařízení, inventarizace atd.
- Pracovat s problémovými dětmi, při praxích se předpokládalo, že žáci mají zájem o daný předmět, byli jsme nedostatečně poučeni o tom, co dělat v případě, že žáci vyrušují, jsou agresivní a vulgární.
- Myslím, že některé poznatky lze stejně získat jedině praxí. Naučila mne dost.
- Měli jsme velmi málo praxe.
- Více pozornosti by mohlo být věnováno komunikaci mezi rodiči – učiteli – žáky.
- VŠ často učí jen teorii, praxe je pak úplně odlišná.
- Jak si rozvrhnout učivo, co vybrat pro žáky jako podstatné.
- Jak se přizpůsobit třídám, jak vnímat třídní atmosféru, jak používat interaktivní tabuli a smart telefony.
- Se vším jsem si nakonec poradila, pomohlo mi vytvoření si skupiny dalších spřátelených učitelů, se kterými jsem mohla cokoliv konzultovat - nějaké takové centrum by mohlo fungovat - něco jako PPP, ale pro učitele- jinak jsem se naučila pečovat o sebe (sport, psychická podpora, důraz na sociální vazby a vztahy na pracovišti) - o tom by se na škole mohlo více mluvit.

Jak respondenti reagovali na otázku: „Co by v ZŠ či SŠ kam jsem nastoupil/a mohli dělat jinak a jak?“:

- Bylo by potřeba se více zajímat a pomáhat absolventovi VŠ.
- Nejvíce mi chybí právě promyšlený systém dalšího vzdělávání pedagogů, dále uvádějící učitel, jenž by obětavě přijal svou roli a možnost kariérního postupu.
- Většina kolegů - biologů učí klasicky, s převahou výkladu. Líbilo by se mi, kdyby byla větší podpora alternativních způsobů vyučování, vedení by mohlo podporovat různé kurzy aktivizačních metod a podobně.
- Mohli by přiřadit začínajícímu učiteli nějakého učitele, který mu pomůže zorientovat se v chodu školy.
- Vyučující by mohli více komunikovat mezi sebou navzájem. Jiný postoj vedení školy k daným situacím, jednat ihned, nic neodkládat.
- Vše bylo skvělé!
- Uvádějící učitel by se měl svému svěřenci více věnovat a zejména mu ukázat své hodiny.
- Jsem zatím víceméně spokojen - možná až na mírné přetěžování.
- Vytvořit pevný systém, o kterém by informovali, ředitel by měl jasně a srozumitelně formulovat své požadavky, namísto spoléhání se na to, že oběhnu vytíženě kolegyně a informace si vyprosím a odečtu z myšlenek ředitele.
- Nedokážu posoudit.
- Moje SŠ je poměrně výjimečná a vedení se o nás zajímá. Tento rok na škole působil pedagogický konzultant. Ocenila bych větší zájem na začátku praxe - právě třeba uvádějící učitel, který by dostal zapláceno. Dobrá by byla třeba joga pro učitele.
- Chybí mi uctivé jednání a zacházení se svými zaměstnanci - pedagogy, vstřícný způsob jednání.

- Mít učitele, který pomáhá a má čas pro začínajícího učitele, možnost následových hodin a méně suplovat.
- Nic
- Vyučující by mohli více komunikovat mezi sebou navzájem. Jiný postoj vedení školy k daným situacím, jednat ihned, nic neodkládat.
- Mohli by přiřadit začínajícímu učiteli nějakého učitele, který mu pomůže zorientovat se v chodu školy.
- Jsem spokojená, asi nic, nemám výhrady.
- Zlepšit komunikaci vedení x rodič x učitel, nepřístupovat na podmínky rodičům, nevyvolávat učitele rozhlasem nepřijemným tónem, což má za následek, že se děti ptají: "Paní učitelko, co jste zase provedla?", neapné vtípkování, kdy člověk neví, jak si to má přebrat (jestli to bylo míněno v legraci nebo doopravdy), hospitaci hlásit alespoň den předem nebo ten den ráno a ne minutu před zvoněním, slušné jednání, atp.).
- Zlepšit vztahy mezi vedením školy a učiteli. Vedení by mohlo být méně direktivní a příjemnější při osobním kontaktu s učiteli. Učitel by měl mít právo informovat své kolegy a žáky o svém těhotenství nebo plánovaném odchodu.
- V době mého nástupu jsem neměla uvádějího učitele, a to bylo nedobře. V současné době se to změnilo, ale uvádějícím učitelem je paní ředitelka. Pro některé nové kolegy může být její funkce svazující.

2. 9. 3 Projektové školy

V projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ jsou zapojeny výhradně Základní školy.

Šetření prostřednictvím dotazníků probíhalo i na šesti projektových školách (viz kapitola 2.8.2). Dvě školy byly v projektu od samého počátku a jsou nazývány jako pilotní školy. Dvě školy patří do skupiny škol pilotující první spolupracující síť škol a zbývající dvě školy jsou budoucí modelové školy, které se do projektu zapojí v srpnu 2015.

A to jak ředitelů škol, tak začínajících učitelů je možné vyčíst. Podpora je začínajícím učitelům věnována od samého vstupu do školy. Pro učitele je před nástupem organizováno „školení“ na téma „Jak to u nás ve škole chodí?“. Začínajícím učitelům jsou přiděleni uvádějící učitelé s tím, že se jedná o učitelské lídry s mentorským výcvikem. Spolupracovat či obrátiti se na další zkušené pedagogy mohou na symetrické, tedy bezpečné úrovni. Jeden z respondentů uvádí: „Projekt umožňuje některé začínající učitele můžeme na část úvazku nezařazovat hned na učitelské místo, ale nový kolega může mít roli párového učitele, suplenta, asistenta pedagoga ...“. Jiný respondent, ředitel nové modelové školy uvádí: „Začínající učitel má možnost ovlivnit pedagogické plánování vytvořením vlastního tematického plánu dle ŠVP, změnu ŠVP má možnost iniciovat ve své předmětové sekci.“.

Z dotazníkového šetření ředitelů škol vyplývá, že poměr mezi řízením a vedením lidí ve škole je ve prospěch vedení – 44,2 : 55,8. U vzorku pilotních škol uvádí ředitelé poměr ještě vyšší – 35 : 65.

Ve školách, které jsou již delší dobu v projektu je vytvořena funkční bezpečná podpora vycházející z projektové a dnes i školní kultury. Uvádějícímu učiteli, či jinému pedagogovi mentorovi může učitel dát svou objednávku (například jak poskytuji žákům zpětnou vazbu nebo jak to, co chci zavádět, se mi daří nebo proč ve vyučovací hodině nemám pracovní atmosféru ...) a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi nimi, tedy není sdělena vedení školy. Tato podpora má vazbu i na promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů. Pouze třetina ze šetřených škol je fakultní školou. Pražská pilotní škola je dohodově vyhodnocována studenty pražské Pedagogické a přírodovědecké fakulty jako škola, kde se učitelé nejlépe věnují studentům na praxích (zdroj interní materiály Vybrané škole).

I dotazníků respondentů učitelů je znát vliv projektu a rozvoje kolegiální podpory. Přesto se začínající učitelé, jako i na dalších školách potýkají

zejména s tím, s čím se na fakultách nesetkali a je již popsáno v přecházející části diplomové práce.

2. 10 Rozhovory se začínajícími učiteli ve vybrané škole

V Základní škole v Kunraticích máme shodou náhody dva učitele přírodopisu, kteří do kategorie začínajících učitelů patří. Oba patří mezi motivované učitele, kteří se v rámci své praxe na naší škole postupně stávají pedagogickými mistry.

V rozhovoru jsem se doptával na to, jak probíhali pedagogické praxe na vysoké škole, jak jako absolventi vysoké školy byli přijati školou, kam nastoupili, jakou podporu mohli využívat a končili jsme pohledem do budoucna.

Tereza L. (viz příloha 2) začínala na vybrané škole po absolvování vysoké školy jako asistent pedagoga – párová učitelka. Její první roky byly úzce spojené se spoluprací s dalšími učiteli při párové výuce již po vstupu školy do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“.

Své praxe po dobu studia vnímá jako dobře vedené. Od fakultních učitelů získávala zpětnou vazbu. Toto již nekonstatovala u svého vedoucího praxe. Co jí během studia chybělo, se týkalo zejména ukázek dobré praxe a absence rozborů vyučovacích hodin. Ve směru praxí doporučuje, aby student měl možnost být asistentem učitele, nebo lépe párovým učitelem. Tento návrh má vazbu i na školu, kam absolvent, začínající učitel nastupuje. Tedy absolventa nezahltit, ale nechat jej poznávat, hledat, učit se praxí.

Po dobu studia na vysoké škole se věnovala dětem ve sportovním kroužku.

Vstup do učitelské profese hodnotí velmi pozitivně. Doslova uvádí: „Škola mě přijala velmi srdečně. Přijala mě jako člověka, kterého

potřebuje, tak to na mě zapůsobilo. A potom mě přijala jako někoho, koho může učit. Já jsem se tady učila.“

Tereza hovořila o tom, že jak uvádějící učitelka, tak osoba pedagogické konzultantky pro ni byly oporou. Uvádí: “A ona svojí osobností a povahou je člověk, který ty rady dává a dává tu pomoc, takže za ní jsem chodila.“. Byla si jista svou odborností, ale problémy měla s plánováním vyučovací hodiny. To, co považovala za zcela nové, se týkalo vedení pedagogická dokumentace. Co se musela učit, mělo především vazbu na nastolení pořádku ve třídě.

Velmi kladně hodnotí, že díky dobře zvolenému dalšímu vzdělávání, odbornosti kolegů a jejich zpětným vazbám k její práci mohla odborně vyrůst.

Učitele v budoucnosti vidí jako průvodce. Učitel bude, podle Terezy, průvodce učivem a nikoliv „předkladač“ učiva. Roli učitele vidí v instruktorovi, který vede žáky k tomu, „jak se mají učivem prokousávat“.

Honza M. (viz příloha 2) po absolvování vysoké školy nastoupil do vesnické základní školy a po roce přešel na vybranou školu.

Svou zповěď o praxi po dobu studia uzavírá: „Praxe z fakulty – v paměti mám jen, že jsem musel odevzdat písemně zpracované přípravy. Spíše to bylo na učiteli, u kterého jsem byl na praxi, který mi dával zpětnou vazbu. Musel jsem se s tím „prát“ sám.“

Další praxi po dobu studia na vysoké škole získal díky „záskoku“, který mu prodloužil praxi ve škole. Fakultě by doporučil: „Asi nedbat tolik na teorii, jako odbornou teorii, ale spíše se zaměřit na praxi i třeba formou nějakých cvičných hodin. Ale určitě je důležitá ta praxe. Ne však formou, že přijde například deset studentů na náslech do hodiny, ale aby si to ti studenti mohli vyzkoušet v podstatě tak nějak jako na nečisto. Klidně i před ostatními studenty. A zaměřovat se spíše na tu didaktiku.“ Škole,

kam nastupují absolventi, doporučuje přijímat studenty na praxi a absolventy podpořit uvádějími učiteli a nebát se je „hodit do vody“.

První škola, kam nastoupil, jej přijala velice dobře, jak uvádí. Své první zážitky popisuje: „V podstatě jsem byl hned vhozen do vln. Nastoupil jsem jako jediný učitel přírodopisu a neomezený vládce nad přírodopisem po kolegovi, který zemřel dva roky před tím, než jsem přišel já. Po ty dva roky se přírodopis učil záskoky, učiteli v důchodovém věku. Škola mě přijala „všemi deseti“.“

Popisoval, že neměl moc zkušeností, takže se „učil plavat víceméně sám“. Popisuje, že měl skvělou uvádějíci učitelku, která jej měla seznamovat v podstatě se vším, co potřeboval.

Po roce se přestěhoval do Prahy a nastoupil do Vybrané škoie, která jak říká, jej přijala vstřícně. Ve vybrané škoie také „získal“ uvádějícího učitele, „který má stejné aprobase, takže mi může více pomoci. I ze strany vedení a dalších kolegů se tady o mě více postarali. Přinesl jsem si nějaké své návyky, nějaký svůj systém, který jsem si nějakým způsobem sám vypracoval. Tady se ale o sebe navzájem více zajímáme.“

Honza nastoupil do škoie ještě před zahájením projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Konstatuje, že s příchodem projektu se již tak velká podpora pedagogického rozvoje učitelů stala více systematickou.

Kromě odborných kolegů přírodovědců pozitivně hodnotí spolupráci se speciální pedagožkou.

Školu budoucnosti a roli učitelů v ní vidí v tom, že „učitel spíš má naučit děti informace třídit“. Hovoří o tom, že je potřebné orientovat se ve světě informací a předávat nejlépe jen ty relevantní. „... děti si dnes umí najít spoustu věcí, ale neumí se v tom zorientovat.“

2. 11 Výsledky šetření, shrnutí a zjištění

Cílem výzkumu diplomové práce je zjistit jakými formami pedagogické podpory vybraná škola rozvíjí začínající učitele, jaké zkušenosti s pedagogickou podporou mají ředitelé a začínající učitelé na běžných základních a středních školách v ČR, proti škole zapojené v Projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ a jejím začínajícím učitelům.

1) Jak je realizována a školami vnímána spolupráce mezi školou a fakultou?

Ředitelé škol v anketě uvedli, že pouze cca 34,4% z nich má možnost spolupracovat s fakultou. Na těchto školách realizují různé druhy praxí. Ve školách nemají obvykle problém s přijímáním či zapojováním studentů na praxích. Jen malá část respondentů uvedla, že má zkušenost se zapojováním studentů do spolupráce jako je například asistentská praxe. Ředitelé škol by si přáli, aby spolupráce s fakultami měla konkrétnější zadání zejména ve směru propojení teorie s praxí. Toto propojení by mělo mít vazbu i na pedagogický rozvoj fakultních učitelů. Někteří navrhují i až roční souvislé praxe studentů ve školách. Mrzí je, že vedoucí praxí z vysokých škol nejeví o studenty na praxích dostatečný zájem a upozorňují na nedostatečný počet praxí ovlivněný neměnicím se modelem vedení praxí.

Fakultám však nabízí kvalitní spolupráci, vysokou odbornost, moderní vybavenost, individualizaci ve vyučování, možnost dlouhodobých asistentských praxí ... ale také pracovní místa pro mladé učitele.

V průběhu studia měli studenti učitelství možnost účastnit se jak krátkodobých, tak dlouhodobých praxí. Studenti, kteří si v rámci rozšiřujícího studia doplňovali učitelskou způsobilost, měli praxe ve školách výrazně méně. Nadpoloviční většina respondentů uvedla a oceňovala, že je fakulta připravila na praxi dostatečně a že ve školách jim jejich fakultní učitelé poskytovali zpětnou vazbu a podporovali je i jinak

v průběhu praxe ve škole. Méně než třetina respondentů by si dokázala představit, že by na praxi fakulního učitele nepotřebovala. Pouze polovina respondentů v průběhu studia se z vlastní iniciativy zapojila do učení – pedagogické praxe mimo termíny organizované vysokou školou. Začínajícím učitelům chybí, že se na fakultě v rámci studia a praxí nenaučili jak pracovat s problémovými žáky, jak vést třídu a třídní agendu nebo jak komunikovat s rodiči a jak s vedením školy. Někteří upozorňují i na skutečnost, že je fakulta nenaučila učit a že více času se věnovalo odbornému studiu než didaktice a studiu pedagogicko-psychologického základu.

Lze shrnout, že do spolupráce fakult vzdělávajících učitele se školami se může zapojit jen část škol v České republice. U škol, které přijímají studenty, jsou určeni fakulní učitelé, kteří sice vedou studenty, ale z fakult jsou podporováni minimálně. Studentům tyto učitelé poskytují zpětnou vazbu a podporují je při přípravě vyučovacích hodin. Vedoucí praxí z fakult se zajímají o studenty na praxích a zejména o fakulní učitele pouze formálně.

2) Jaký druh / způsob profesní podpory pro začínající učitelé ve školách zajištěn a jak tuto podporu začínající učitelé hodnotí a využívají?

Ze šetření je zřejmé, že školy jsou vedeny zkušenými řediteli s průměrnou délkou ředitelské praxe přes 10 let. Současně je zřejmé, že prakticky každý rok přijde v průměru na školu nejvíce jeden absolvent vysoké školy s tím, že například cca jedenkrát za 10 let se jedná o absolventa s aprobací přírodopis / biologie. Na většině škol před zahájením školního roku organizováno „školení“ na téma „Jak to u nás ve škole chodí?“ a naprosté většině (95%) je přidělen uvádějící učitel. Mladí učitelé jsou zapojováni do aktivit metodických orgánů školy a výjimečně mají možnost pracovat na kurikulárních materiálech školy. I přes vysokou míru direktivnosti ředitelé základních škol tvrdili, že mají ve škole vytvořenu symetrickou

funkční bezpečnou podporu, kdy uvádějímu učitel, či jinému pedagogovi mentorovi může učitel dát svou objednávku a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi nimi, tedy není sdělena vedení školy. Toto tvrzení podpořilo i cca 58 % začínajících učitelů. Proti tomu ředitelé středních škol mírně směřují od řízení k vedení lidí. Ředitelé uvádějí, že ve školách mají promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů. I toto tvrzení podpořilo více jak 65% začínajících učitelů. Vedení školy v rámci kontroly pedagogické kvality navštívilo u 81,4% respondentů jejich vyučovací hodiny v průběhu školního roku. V průměru se jednalo o 2,3 návštěv za školní rok. V průměru 2,1 návštěv do roka navštíví uvádějí učitel v rámci své podpory začínajícího učitele. Více jak třetina začínajících učitelů (37,2%) v průběhu školního roku nenavštíví ve vyučování žádného ze svých kolegů.

V průměru má necelých 75 % respondentů možnost využívat podpory některého z odborníků Školního poradenského pracoviště.

Vzorek respondentů – učitelů měl průměrnou praxi v době šetření více jak dva školní roky. Z šetření je zřejmé, že po nástupu do praxe se sice vedení školy snaží nové začínající kolegy / kolegyně seznámit s organizací školy a přidělí začínajícímu učitelu uvádějího učitele, ale podpora více vychází z řízení než z vedení lidí. Začínajícím učitelům chybí zpětná vazba z jejich pedagogické práce. Zcela jsou zanedbávány ty oblasti, které začínající učitel musí zvládat – např. práce třídního učitele, a které většinou jsou opomíjeny i při studiu na fakultě. Začínající učitel si nemůže vybrat uvádějího učitele. Respondenti navíc uváděli, že jen část z nich, 32,6% mělo uvádějího učitele, který byl na tuto pozici vybaven mentorským nebo podobným výcvikem.

Obecně začínající učitelé na jedné straně oceňují kvalitní kolegy, na straně druhé teprve v průběhu svého působení ve škole poznávají, na co všechno nejsou dobře připraveni a jak je významná podpora kolegů / uvádějích učitelů / mentorů. Často zaznívá, že podporu potřebují na problematiku práce s problémovými žáky nebo by uvítali podporu v oblasti vedení

vyučovacích hodin, práce třídního učitele a podobně. Část začínajících učitelů upozorňuje na nedostatečnou spolupráci s uvádějícím učitelem či chybějící systém dalšího vzdělávání učitelů. Jako nepodporující vidí i nevhodný vztah vedení školy k učitelům či špatnou komunikaci vedení x rodič x učitel.

Z uvedeného je zřejmé, že většina, do šetření zapojených škol, jako hlavní nástroj podpory využívá uvádějící učitele. Z šetření však vyplývá realita, že tito pedagogové nejsou připraveni pro mentorskou práci a převážně začínající učitele podporují v činnostech, které nemají vazbu na kvalitní učení, ale na aktivity související s administrativní a organizační prací pedagogů. Z četnosti návštěv ve vyučování začínajících učitelů je možné konstatovat, že vedení škol, se chce pouze ujistit, že začínající učitel práci zvládá, ale k jeho efektivnímu vedení a podpoře, cílenému pedagogickému rozvoji však dochází jen u čtvrtiny z nich. I přes toto tvrzení vedení škol aktivním začínajícím učitelům umožňuje se zapojovat do dalšího vzdělávání učitelů.

3) Čím se liší podpora začínajících učitelů ve vybrané škole proti respondentům z běžných základních a středních škol?

To, co zásadně odlišuje pilotní školu projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, vybranou školu, od běžných základních a středních škol je především vnitřní motivace jejich učitelů ke změně. To, že díky podpoře se stávám lepším učitelem, má vliv na vnitřní motivaci, ale i na to, že učitele učení „baví“! A tato nákaza je přenositelná. Od vedení školy, přes pedagogy na žáky. To, co motivuje, je způsobeno podporou. Vedení školy se muselo naučit oddělovat řízení lidí od vedení lidí a toto „lídrovství“ se naučit předávat dál. Ve škole je podporována taková školní kultura, která umožňuje, aby vládlo příjemné klima, tvůrčí atmosféra a chuť ke ZMĚNĚ. Aby učitele práce bavila. Cítí, že je svým okolím oceňován, a to u něj způsobuje vnitřní motivaci.

Pro začínající učitele je připraven systém podpory, který začíná již při přijímání nového kolegy do školy. Před zahájením školního roku má možnost absolvovat tzv. „kolečko“ s vedením školy a jednotlivými odborníky školy s tím, aby poznal co nejvíce z toho, co jej bude každodenně potkávat. Každý začínající učitel má svého uvádějícího učitele a má možnost ovlivnit jeho výběr. Kromě uvádějícího učitele má možnost se obrátit na další školní lídry v rámci „bezpečné“ podpory. Tedy podpory, kterou si ovlivňuje on sám a o které není informováno vedení školy. Ve vazbě na Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ) si formuluje cíle a cestu k jejich plnění ve svém Plánu osobního pedagogického rozvoje (POPR). Tento plán může připravovat ve spolupráci například s mentorem, ale jeho cílovou podobu projednává s vedením školy. Důkazy o plnění jednotlivých cílů POPRu si zakládá ve svém Pedagogickém portfoliu. Na závěr školního roku se sejde k rozvojovému rozhovoru s vedením školy.

Má možnost, dle své zdatnosti v průběhu prvních let absolvovat řadu dlouhodobých kurzů nebo výcviků. Především se jedná o:

- kurz Typologie osobnosti MBTI,
- kurz Kritického myšlení pro začátečníky,
- kurz Komunikačních dovedností,
- kurz Poskytování zpětné vazby,

Může navštěvovat otevřené hodiny mentorů, tematická sdílení. Také si může domluvit individuální konzultace a supervize a naplánovat externí studium na VŠ, kurzy a semináře. Tento typ pedagogické podpory má vždy vazbu na schválený Plán osobního pedagogického rozvoje.

Pedagogická podpora je cílená, systematická, dlouhodobá a v neposlední řadě i s možností praktického zavádění, supervize nebo jinak poskytnuté vyžádané zpětné vazby.

Škola chce, aby před dětmi stály učitelské osobnosti, aby ze školy neodcházeli kvalitní učitelé. Škola má své „vize“ a velkou sdílenou

projektovou vizi: Jsme přesvědčeni, že každý žák se může díky naší pomoci denně naplno učit a zažívat úspěch / radost.

Veliký přínos pro naplnění projektové vize, což potvrdili i začínající učitelé přírodopisu, má sdílení práce se zkušenějšími kolegy, mentory nebo pedagogickou konzultantkou, párová výuka s dodržением pravidel „3xS“, možnost vzájemných návštěv ve vyučovacích hodinách a to i na dalších projektových školách ...

Kultura školy významně ovlivňuje to, že začínající učitelé aktivně využívají podpory mentoringu. Jedná se o spolupráci jak při plánování běžných hodin, tak třeba i hodin, kdy začínající učitel čeká návštěvu vedení školy, nebo v rámci dne otevřených dveří například rodičů svých žáků.

To, co odlišuje pilotní školu projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, je vnitřní motivace, která je ovlivněna systematickou „bezpečnou“ podporou, cíleným vzděláváním, sdílením a dalšími formami pedagogické podpory, která ovlivňuje kvalitu práce učitelů.

3 Závěr a doporučení

Diplomová práce s názvem „Podpora začínajících učitelů a jejich rozvoj ve školské praxi a na příkladu vybrané školy“ ověřuje, jak tato vybraná škola rozvíjí začínající učitele a zda je pro začínající učitele na zvolené škole podpora pedagogického rozvoje přínosná a rozvíjející v porovnání se školami oslovenými prostřednictvím dotazníku určeného pro ředitele škol a začínající učitele. Práce je členěna na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se zabývá profesí začínajícího učitele, způsoby, které podporují pedagogický rozvoj začínajících učitelů prostřednictvím mentoringu, párové výuky, profesního portfolia, plánu osobního pedagogického rozvoje a podobně. Způsoby podpory začínajících učitelů jsou popsány obecně, poté se práce zaměřuje na podporu realizovanou na

vybrané škole. Empirická část šetří na vzorku základních a středních škol pohledem ředitelů škola a začínajících učitelů jak je zajištěna profesní podpora začínajících učitelů. Popisuje cestu profesního rozvoje začínajících učitelů ve zvolené škole a součástí praktické části je i vlastní zkušenost autora práce k dané problematice.

Cílem výzkumu v diplomové práci bylo zjistit, jakými formami pedagogické podpory vybraná škola rozvíjí začínající učitele, jaké zkušenosti s pedagogickou podporou mají ředitelé a začínající učitelé na běžných základních a středních školách v ČR, proti škole zapojené v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Na naformulované výzkumné otázky byly nalezeny odpovědi. Z šetření je zřejmé, že většina do šetření zapojených škol jako hlavní nástroj podpory využívá uvádějící učitele a umožňuje začínajícím učitelům se zapojovat do dalšího vzdělávání učitelů.

Dále lze shrnout, že do spolupráce fakult vzdělávajících učitele se školami se může zapojit jen část škol v České republice. U škol, které přijímají studenty, jsou určeni fakultní učitelé, kteří sice vedou studenty, ale z fakult jsou podporováni minimálně. Studentům tito učitelé poskytují zpětnou vazbu a podporují je při přípravě vyučovacích hodin. Vedoucí praxí z fakult se zajímají o studenty na praxích a zejména o fakultní učitele pouze formálně.

To, co odlišuje školu zapojenou v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, je vnitřní motivace učitelů, která je ovlivněna systematickou „bezpečnou“ podporou, cíleným vzděláváním, sdílením a dalšími formami pedagogické podpory, která ovlivňuje kvalitu práce učitelů.

Začínající učitelé vybrané školy vidí učitele v budoucnosti jako průvodce. Školu budoucnosti a roli učitelů v ní vidí v tom, že „učitel spíše má naučit děti informace třídit“. Učitel bude průvodce učivem a nikoliv „předkladač“ učiva. Roli učitele vidí také jako roli instruktora, který vede žáky, „jak se mají učivem prokousávat“. Hovoří o tom, že je potřebné se orientovat ve světě informací a předávat nejlépe jen ty relevantní. Jeden

z respondentů uvádí: „...děti si dnes umí najít spoustu věcí / informací, ale neumí se v nich zorientovat.“. Učitelé mohou i takto naplňovat vizi projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ a i díky jejich pomoci se žáci denně mohou naplno učit a zažívají úspěch / radost z učení.

V závěru práce je dobré se vrátit ještě ke dvěma výzkumným otázkám a formulovat doporučení:

- Jak ovlivňuje podpora začínajícím učitelům školní kulturu a pedagogický rozvoj začínajících učitelů?
- Jaká doporučení lze naformulovat ze zjištěných skutečností na vybrané škole a z dotazníkové šetření pro vytváření podpory začínajícím učitelům a jejich rozvoji ve školské praxi?

V současné době je v České republice vyvíjen a zaváděn do praxe škol Karierní systém. Jeho zavedením se předpokládá, že bude zajištěn celoživotní výkon standardních učitelských profesí a rozvoj profesních kompetencí k expertní pozici. Předpokládá se, že Karierní systém bude cestou směřující k získání specializace a současně cestou směrem k řídicím kompetencím a řídicím pozicím ve školství.

Naplnění tohoto předpokladu souvisí s tím, že učitel začíná svou učitelskou dráhu v tzv. adaptačním období, konfrontuje teoretické poznatky z pregraduální přípravy s praxí, koriguje své představy a získává první zkušenosti a pracuje pod vedením uvádějícího učitele. Dále se předpokládá, že učitel si doplňuje si své profesní kompetence v oblastech, které spolu s uvádějícím učitelem identifikovali jako nedostačující.

Po učitelích se požadují osobnostní předpoklady a v potřebné míře též odborné a pedagogické kvality nezbytnými pro úspěšné zvládnutí učitelské profese. Učitel by měl být schopen reflektovat své pedagogické působení, být zodpovědný za svůj profesní rozvoj, a to jak v oblasti oborově předmětové, tak pedagogicko-psychologické a manažerské.

Učitel by měl systematicky plánovat svou práci se třídou, zohledňovat při tom vzdělávací a výchovné cíle stanovené v kurikulárních dokumentech i

individuální možnosti a potřeby žáků. Učitel by výchovné působení na žáky měl vnímat jako podstatnou složku své práce. Promyšleně používá výukové strategie, které umožňují každému žákovi v rozsahu jeho individuálních možností porozumět učivu, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení. Učitel by měl současně hodnotit tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení, aby vedl žáky k odpovědnosti za výsledky svého vzdělávání a výchovy (pracovní dokumenty projektu Karierní systém, Kuhn a kol., 2014).

Z výzkumu je zřejmé, že k tomuto stavu vede ještě dlouhá cesta.

Z pohledu studijního oboru Management vzdělávání a doporučení pro české školství je možné konstatovat, že nejen České republice, ale zejména školám, na které diplomová práce míří, chybí jasná a všemi partnery ve vzdělávání sdílená vize.

Cesta ke sdílené vizi je proces. Jedná se o dlouhodobý proces. Jedná se zejména o proces propojený na rozvojové cíle.

Doporučení první: Škola / české školství musí směřovat k trvalé vizi směřující k cíli na horizontu. S vizí, aby byla sdílená, se musí identifikovat všichni aktéři vzdělávání. Musí jí věřit. Musí jí naplňovat.

V projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ prověřujeme vizi: „Každý žák v zapojené škole se učí naplno a s radostí.“

Doporučení druhé:

Aby se škola, její učitelé a zejména její žáci blížili k vizi, musí být naplněna podmínka nepřetržitého „zlepšování“ školy. Toto může být zajištěno tím, že vedení školy vede sbor tak, aby se ve škole vytvářela a udržovala školní kultura umožňující, aby se každý žák naplno a s radostí učil. Školní kulturou rozumíme přesvědčení a hodnoty, společné vědění – poznatky a jazyk, postupy a činnosti / praktiky. Škola, učitelé si stanovují dílčí rozvojové cíle. Pedagogický sbor společně pravidelně plánuje svůj rozvoj vzhledem k vizi, plán uskutečňuje a vyhodnocuje s pomocí evidencí Projektu pedagogického rozvoje školy (PPRŠ). Učitelé

pravidelně plánují osobní rozvoj vzhledem k vizi a PPRŠ, plán uskutečňuje a vyhodnocuje s pomocí evidencí Plánu osobního pedagogického rozvoje (POPR). Učitelé se především rozvíjí ve zvládnutí vztahů se žáky a ve třídě (bezpečné klima třídy, sociální pohoda), dále v řízení třídy a v plánování a vedení účinné výuky zaměřené na smysluplné vzdělávací cíle. Učitelé systematicky vytváří podmínky pro zapojení žáků do učení včetně sebehodnocení opřeného o důkazy a spolupracují tak, aby se žáci lépe učili. Například využívají spolupráci s asistenty, učí v páru („3xS“), vyhledávají mentory, sdílejí s kolegy, spolupracují na nových řešeních a účelně využívají podpory odborníků školního poradenského pracoviště... V neposlední řadě vzdělávací cíle školy míří ke kritické gramotnosti.

Popsané vede k tomu, že učitel se stává úspěšnějším, že se mu daří v pedagogické práci a jeho žáci se učí naplno a s radostí. Díky tomu je svým okolím oceňován. Toto vše způsobuje jeho vnitřní motivaci k pedagogické práci, k osobnímu rozvoji, aktivnějšímu zapojení a spolupráci ...

Doporučení vypadají snadně, ale cesta k nim je trnitá. Změna je proces.

*Na závěr nadčasová citace z knihy kolektivu autorů NEMES
»Jak měnit a rozvíjet vlastní školu« (1994).*

Cvičení pro změnu

Uvědomujeme si, čím proces změny pro nás je.

CHARAKTERISTIKA ZMĚNY VEDOUCÍ K ROZVOJI

Změna je cesta.

Změnou se učíme.

Změnu doprovázejí naše úzkosti a obavy.

Problémy změny jsou naši přátelé.

Změnu musíme stále přikrmovat.

Změna vyžaduje naši sílu.

Změna, o níž usilujeme, je systémová.

Změna systému začíná u každého z nás.

Mysli globálně - jednej lokálně.

4 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

1. Čábalová, D.: Pedagogika. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
2. Duschinská, K.: Mentoring v procesu stávání se učitelem – Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph. D. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/97350/>
3. Dytrtová, R., Krhutová, M.: Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
4. Fullan, M.: All systems go. Citováno z McKinsey & Company: How the world's most improved school systems keep getting better, 2010. str. 138.
5. Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0
6. Hattie, J.: Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London and New York: Routledge, 2012. 309 s. ISBN 978-04-1569-015-7
7. Hattie, John. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, 2009. ISBN 978-0415476188.
8. Hendl, J.: Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
9. Huberman, M.: The Live sof Teachers. Enflisch translation, London: Casell, New York: Teacher's College Press, 1993.
10. Chvál, M.: Školy na cestě ke kvalitě: systém podpory autoevaluace škol v ČR. Praha, NUOV 2012. ISBN 978-80-86856-90-2
11. Jakubíková, D.: Kultura školy. Liberec, Technická univerzita 2001. ISBN 80-7083-441-2

12. Juklová, K.: Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Praha: Gaudeamus, 2014. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9
13. Mayerová, M.: Kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy. Brno: MUNI FF, 2015.
14. Mázáčová, N.: Pedagogická praxe. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2014. ISBN 978-80-7290-673-4
15. Miovský, M.: Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1362-4
16. NEMES - kolektiv autorů: Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Strom, Praha 1994. ISBN 80-901662-2-9
17. Petrášková, M., Prausová, I., Štěpánek, Z.: Mentorink, forma podpory nové generace. Praha: Portál, 2014, s. 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5
18. Píšová M., Duschinská K. a kol.: Mentoring v učitelství. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 204 s. ISBN 978-80-7290-518-8
19. Píšová, M., Najvar, P., Janík, T. a kolektiv: Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi. Masarykova univerzita, Brno 2011. ISBN 978-80-210-5744-9.
20. Podlahová, L.: První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 978-80-7254-474-5
21. Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Zounek, J.: Kultura školy. Masarykova univerzita, Brno 2006. ISBN 80-210-3746-6
22. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009, 322 s. ISBN 9788073676476
23. Skutil, M. a kol.: Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7
24. Starý, K. a kol.: Profesní rozvoj učitele. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. Praha, Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2087-9

25. Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno: MU, 1995, 94 s. ISBN 80-210-0944-6
26. Tomková, A.: Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 42 s. ISBN 978-80-87063-64-4
27. Trunda, J.: Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 22 s. ISBN 978-80-87063-62-0
28. Vališová, A., Kasíková, H., Bureš, M.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
29. Vašutová, J: Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: UK, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3
30. Walterová, E.: Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In: Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. Celostátní konference s mezinárodní účastí. Ostrava: 2001, s. 88-91

Elektronické zdroje:

31. Beran, V., 2012. Měsíční zpráva 2012/13 květen – červen ZŠ Kunratice [On-line]. ZŠ Kunratice. [cit. 2015-12-5]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/>
32. Beran, V., 2014. Rozvoj školy je možný i díky Vám a projektům [On-line]. ZŠ Kunratice. 5. 10. 2014. [cit. 2015-2-18]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/>
33. Beran, V., 2015. Čtvrtletní zpráva 2015/3 III.Q ZŠ Kunratice [On-line]. ZŠ Kunratice. [cit. 2015-12-5]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/>
34. Beran, V., 2015. „Pomáháme školám k úspěchu“ [On-line]. ZŠ Kunratice. 16. 4. 2011 [cit. 2015-2-16]. Dostupné z: <http://www.zskunratice.cz/>

35. Brdička, B., Zjevné učení podle profesora Hattie. Metodický portál: Články [online]. 27. 01. 2015, [cit. 2015-01-27]. Dostupný z WWW: <<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/19585/ZJEVNE-UCENI-PODLE-PROFESORA-HATTIE.html>>. ISSN 1802-4785.
36. Círová, K., 2015. Párová výuka na ZŠ Kunratice ve školním roce 2015/2016 [On-line]. ZŠ Kunratice. [cit. 2015-1-26]. Dostupné z: <<http://www.zskunratice.cz/>>
37. ČT24, 2014. Základky praskají ve švech. Pomůže párová výuka? [On-line]. Česká televize. 25. 4. 2014 10:10 [cit. 2015-1-23]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/>>
38. Dudek, M.: Plán osobního rozvoje zaměstnance [On-line]. TU Ostrava. [cit. 2015-1-15]. Dostupné z: <http://katedry.fmmi.vsb.cz/>
39. Košťálová, H., 2012. Párová výuka obecně [On-line]. Alice Škvárová 24. 10. 2012. [cit. 2015-1-24]. Dostupné z: <<http://www.zskunratice.cz/>>
40. Maroney, S. 1995. Team Teaching. [On-line]. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: <<http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>>
41. The Kellner Family Foundation, 2015. Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ [On-line]. [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/>
42. Zdravá škola, 2012. Co je to mentoring [On-line]. Zdravá škola. [cit. 2014-11-28]. Dostupné z: <<http://www.sps-zdravaskola.cz/>>
43. ZŠ Kunratice, 2014. Plán osobního pedagogického rozvoje POPR ve školním roce 2014/2015 [On-line]. ZŠ Kunratice. [cit. 2015-1-30]. Dostupné z: <<http://www.zskunratice.cz/>>

Články:

44. Klement, B.: Jaká je nynější příprava učitelů. Komenský, 1969.
45. Luhanová, Alexandra, 2013. Jaká je úloha asistentů ve výuce? Kritické listy. Praha: 2013, č. 1, s. 6-7.

46. Říhová, Barbora, 2014. Jedna třída, dva učitelé. Lidové noviny. Praha: 2014, č. 27, s. 14.
47. Šafránková, Kateřina, 2012. Představujeme projekt Cesta ke kvalitě. Kritické listy. Praha: 2012, č. 46, s. 39-42

Další zdroje:

48. „3 S“ forma kolegiální podpory - projekt SPIRÁLA, reg. č. CZ. 1. 07/1. 3. 00/48. 0046 - pracovní materiál pro vzdělávací program LETNÍ ŠKOLA PRO UČITELE.
49. Beran, V.: Veřejně nepublikované interní dokumenty ZŠ Kunratice, 2010 – 2015
50. Berliner, D. C.: Teacher Expertise. On Anderson, L. W. (Ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Elsevier Science Ltd, 1995. s. 61-66.
51. Košťálová, H. a kolektiv: Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT. RWCT, Praha 2007
52. Košťálová, H.: Veřejně nepublikované interní dokumenty ZŠ Kunratice, 2010 – 2015
53. Projekty pedagogického rozvoje školy ZŠ Kunratice, Praha a ZŠ Mendelova, Karviná.
54. Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice: 2007 – 2015.
55. Pracovní dokumenty projektu Karierní systém, Kuhn a kol., 2014.

Další studijní literatura:

56. Bacík, F. - Kalous, J. - Svoboda, J. a kolektiv: Úvod do teorie a praxe školského managementu. UK, Praha 1995
57. Bělohávek, F. Košťan, P., Šuleř, O.: Management. Brno: Computer Press, a. s., 2006. 724 s. ISBN 80-251-0396-X
58. Belz, H., Siegrist. M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Portál, Praha 2001

59. Bendl, S.: Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2011.
60. Beran, V.: Jak si udělat školu na míru. Agentura STROM, Praha 1996
61. Beran, V.: PROČ tvořit ŠVP? Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2005
62. Budinská, M. a kolektiv autorů: Evaluační diagnostika pro ředitele školy. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2008 - 2014
63. Cangelosi, J. S.: Strategie řízení třídy. Portál, Praha 1994
64. Čákr, M.: Typologie osobnosti. Management press, Praha 2005
65. Čapek, R.: Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4
66. Eger, L.: Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6
67. Hloušková, L.: Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 106 stran. ISBN 978-80-210-4813-3
68. Holt, J.: Jak se děti učí. Agentura STROM, Praha 1994
69. Holt, J.: Proč děti neprospívají. Agentura STROM, Praha 1994
70. Horvátová, P.: Talent management. Praha, Wolters Kluwer 2011
71. Hrubá, J.: Kotrmelce školské reformy. Agentura STROM, Praha 1999
72. Kasíková, H. - Valenta, J.: Reformu dělá učitel. STD, Praha 1994
73. Kasíková, H., Beran, V. a kolektiv autorů: Nápadník učitele. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2005 - 2008
74. Kasíková, H., Beran, V. a kolektiv autorů: Radce učitele. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2000 - 2007
75. Kasíková, H., Budinská, M., Beran, V. a kolektiv autorů: Třída - návod k použití. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, Praha 2008
76. Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Portál, Praha 1997
77. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Spirála, Kroměříž 2006
78. Korthagen, F.: Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. Paido, Brno 2011
79. Kosová, B., Tomengová, A.: Profesionální praktická příprava budoucích učitelů. Bellanium, Banská Bystrica 2015.

80. Košťálová, H., Straková, J. a kolektiv autorů: HODNOCENÍ – důvěra, dialog, růst. SKAV, Praha 2008
81. Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. Praha, Management Press, s. r. o. 2012.
82. Kovaliková, S.: Integrovaná tematická výuka. Spirála, Kroměříž 1995
83. Kratochvílová, J. - Černá, K. - Procházková, J.: Obec ve škole, školy v obci. ZŠ Ivančice - Řeznovice, Řeznovice 1995
84. Lazarová, B.: O práci zkušených učitelů. Paido, Brno 2011
85. Maňák, J., Janík, T., Švec, V.: Kurikulum v současné škole. Paido, Brno 2008
86. Miková, Š., Stang, J.: Typologie osobnosti u dětí. Portál, Praha 2010
87. Milkovich, G. T. - Boudreau, J. W.: Řízení lidských zdrojů. Grada, Praha 1993
88. Nezvalová, D.: Kultura školy a klima školy. Olomouc: Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006.
89. Palán, Z.: Lidské zdroje Výkladový slovník. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7
90. Pasch, M., Gardner, T. G., Langer, G. M., Stark, A. J., Moody, Ch. D.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Portál, Praha 1998
91. Píšová, M., Černá, M.: Pro mentory v projektu Klinický rok. Univerzita Pardubice, Pardubice 2006
92. Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., Sedláček, M.: Když se školy učí. Masarykova univerzita, Brno 2013
93. Pol, M.: Škola v proměnách. Masarykova univerzita, Brno 2013
94. Prášilová, M.: Zvolené kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky. UPOL, Olomouc 2006
95. Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. College Teaching, s 57-60.
96. Rutová, N. a kolektiv autorů: Učím s radostí. Agentura STROM, Praha 2003
97. Rýdl, K.: Cesta k autonomní škole. Strom, Praha 1996
98. Solfronk, J.: Pedagogické řízení školy. UK Praha Pedagogická fakulta, Praha 1994
99. Spilková, V., Tomková, A. a kolektiv: Kvalita učitele a profesní standard. UK v Praze, Pedagogická fakulta, Praha 2010

100. Spilková, V.: Jakou školu potřebujeme? Agentura STROM, Praha 1997
101. Steel, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch., Walter, S.: Sada příruček pro kurzy Čtením a psaním ke kritickému myšlení. RWCT, Praha 2007
102. Šafránková, K. a kolektiv autorů: Kritické listy. RWCT, Praha čtvrtletník 2001 – 2013
103. Štybnarová, J.: Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace. NUOV, Praha 2011
104. Vzorek Plánů osobního pedagogického rozvoje začínajících učitelů a jejich mentorů ze ZŠ Kunratice, Praha a ZŠ Mendelova, Karviná.
105. Walterová, E. a kolektiv: Kurikulum české školy. ÚPPV, Frankfurt am Main 1993
106. Walterová, E.: Kurikulum. CDVÚ MU, Brno 1994
107. "Whitmore, J.: Koučování. Management press, Praha 2013

"

5 Seznam uveřejněných grafů a tabulek

Graf 1 - Zastoupení šetřených škol

Graf 2 - Délka pedagogické praxe (roky)

Graf 3 - Délka ředitelské praxe z celkové pedagogické praxe (roky)

Graf 4.1 - Nejčastěji přijímaní absolventi ZŠ

Graf 4.2 - Absolventi s aprobační Př /Bi

Graf 5 - Symetrická podpora zkušenějších kolegů

Graf 6 - Poměr řízení a vedení lidí

Graf 7 - Fungující symetrická interní podpora

Graf 8 - Spolupráce škol s fakultami

Graf 9 - Pohlaví respondentů

Graf 10 - Praxe po dobu studia

Graf 11 - Počet hospitací vedení školy v průběhu školního roku

Graf 12.1 - Přidělení uvádějícího učitele

Graf 12.2 - Počet hospitací uvádějícího učitele v průběhu školního roku

Graf 13 - Počet vyučovacích hodin kdy začínající učitel se byl podívat v průběhu školního roku u svých kolegů

Tabulka 1. - Spolupráce se studenty fakult

Tabulka 2. – Vedoucí praxí z fakult

Tabulka 3. – Praxe studentů po dobu studia

Tabulka 4. – Start ve škole

Tabulka 5. – Zapojení, spolupráce, zájem

6 Přílohy

Příloha 1 – Dotazníky

Vážené kolegyně, Vážení kolegové, v rámci porovnávací studie provádím šetření, které má dát odpovědi na otázky:

Co Vám studium na VŠ dalo a jak Vás připravilo na praxi?

Jak Vás ve školách přijali a podporují Váš pedagogický rozvoj?

Publikované výsledky šetření budou anonymizovány. Se souhlasem vedení Vaší školy provádím šetření s učiteli, kteří nastoupili do praxe po vysoké škole od školního roku 2010/2011.

Děkuji Vám za Váš čas, ochotu se v červnu nad otázkami zamyslet a odpovědi mi sepsat a chuť mi pomoci.

Přeji Vám vřelý závěr roku a pohodový prázdninový čas.

Ing. Bc. Vít Beran

Dotazník pro ředitele základních a středních škol - <http://www.zskunratice.cz/web/dotaznik-pro-reditele/>

Dotazník pro ředitele základních a středních škol

Vážené kolegyně, Vážení kolegové, v rámci porovnávací studie provádím šetření, které má dát odpovědi na otázky:

Co Vám studium na VŠ dalo a jak Vás připravilo na praxi?

Jak Vás ve školách přijali a podporují Váš pedagogický rozvoj?

Publikované výsledky šetření budou anonymizovány. Prosím o vyplnění ředitelského dotazníku a přeposlání učitelského dotazníku začínajícím učitelům s praxí do 5-ti let. Tedy šetření provádím u učitelů, kteří nastoupili od školního roku 2010/2011.

Děkuji Vám za Váš čas, ochotu se v červnu nad otázkami zamyslet a odpovědi mi sepsat a chuť mi pomoci.

Přeji Vám vřelý závěr roku a pohodový prázdninový čas.

Ing. Bc. Vít Beran

1) ZŠ - SŠ:

a. ZŠ:

Ano Ne

b. Víceleté gymnázium:

Ano Ne

c. Čtyřleté gymnázium:

Ano Ne

d. Střední odborná škola:

Ano Ne

e. Střední odborné učiliště:

Ano Ne

2) Pohlaví:

Muž žena

3) Délka pedagogické praxe:

4) Aprobace:

5) Délka ředitelské praxe z celkové pedagogické praxe:

6) Počet absolventů VŠ přijímaných do školy na učitelská místa od školního roku 2010/2011:

7) Nejčastější aprobace nových kolegů:

I. Ve škole začínajícím učitelům jako podpora:

8) je před nástupem organizováno „školení“ na téma „Jak to u nás ve škole chodí?“:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

Před / při nástupu do pracovního poměru ...

9) jsou přidělováni uvádějící učitelé vedením školy:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

10) je nabídnuta podpora zkušenějších pedagogů nebo školních – interních mentorů dle výběru začínajícího učitele či učitele obecně:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

11) má začínající učitel možnost ovlivnit pedagogické plánování předmětů, které učí a tím ovlivnit zaběhlé "tematické" plány nebo dokonce změnu ŠVP:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

12) Pokud jste v otázce 11) uvedli ano, můžete, prosím, popsat o co přesně šlo?

13) Můj případný další komentář k oddílu I.:

II. Vedení školy a pedagogické lídrovství

14) Pokud bych měl /a se vyjádřit poměrem, jakou část ředitelské práce věnuji řízení lidí a jakou vedení lidí?

x: y:

Zadejte tak, aby byl součet roven 100 (např. x: 80, y: 20)

15) Ve škole je vytvořena funkční bezpečná podpora – tedy uvádějícímu učitel, či jinému pedagogovi mentorovi může učitel dát svou objednávku (například jak

poskytují žákům zpětnou vazbu nebo jak to, co chci zavádět, se mi daří nebo proč ve vyučovací hodině nemám pracovní atmosféru ...) a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi nimi, tedy není sdělena vedení školy:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

16) Ve škole existuje promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů, kterého se mohou účastnit (podpora v oblasti DVPP, sdílení pedagogů uvnitř školy, Plány osobního pedagogického rozvoje, vedení a práce s Pedagogickými portfolii...):

ano - spíše ano - spíše ne - ne

17) Můj případný další komentář k II. oddílu:

III. Spolupráce s fakultou:

18) Jsme škola, která spolupracuje s fakultami vzdělávajícími budoucí učitele - pokud - ano - pokračujte na otázku 19):

ne

V případě, že ano, tak ...

19) Kolikrát do roka přijímáte studenty na jednodenní návštěvy školy?:

20) Kolik studentů do roka přijímáte na dlouhodobou praxi?:

21) Návštěvy studentů na praxe jsou ve škole přijímány s ochotou:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

22) Ve škole zapojujeme studenty fakult i do dalších pedagogických aktivit:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

23) Ve škole máme zkušenost se zapojováním studentů dobrovolníků na podporu učení pedagogů v hlavním učebním proudu – například v roli asistenta pedagoga:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

24) Spolupráce s fakultou nám vyhovuje:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

25) Očekávali bychom ve škole od fakulty:

26) Fakultě jsme schopni nabídnout:

27) Můj případný další komentář k oddílu i pro ty, kteří v současnosti nepatří do sítě fakultních škol:

IV. Zapojení školy do projektu "Pomáháme školám k úspěchu"

28) Pilotní škola

Ano Ne

29) Modelová škola

Ano Ne

30) Pilotující "síť spolupracujících škol"

Ano Ne

31) Ve škole máme vytvořen Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ)

Ano Ne

Děkuji Vám za vyplnění. Pokud máte zájem o zaslání anonymizovaných výsledků šetření, napište svou e-mailovou adresu:

Pěkný den. Vít Beran

Dotazník pro absolventy učitelského studia s praxí do 5-ti let –

<http://www.zskunratice.cz/web/dotaznik-pro-absolventy/>

Dotazník pro absolventy učitelského studia s praxí do 5-ti let

Vážené kolegyně, Vážení kolegové, v rámci porovnávací studie provádím šetření, které má dát odpovědi na otázky:

Co Vám studium na VŠ dalo a jak Vás připravilo na praxi?

Jak Vás ve školách přijali a podporují Váš pedagogický rozvoj?

Publikované výsledky šetření budou anonymizovány. Se souhlasem vedení Vaší školy provádím šetření s učiteli, kteří nastoupili do praxe po vysoké škole od školního roku 2010/2011.

Děkuji Vám za Váš čas, ochotu se v červnu nad otázkami zamyslet a odpovědi mi sepsat a chuť mi pomoci.

Přeji Vám vřelý závěr roku a pohodový prázdninový čas.

Ing. Bc. Vít Beran

1. Absolvent vysoké školy (oficiální název školy):

2. Rok ukončení studia:

3. Pohlaví:

Muž žena

4. Délka pedagogické praxe před ukončením studia:

Započítejte pouze pracovní poměr – nikoliv praxi v průběhu VŠ studia.

5. Z toho délka praxe spojená s výukou předmětů (aprobace) studovaných na vysoké škole - prosím uveďte i Vaši aprobaci:

6. Škola, ve které pracuji:

a. ZŠ:

Ano Ne

b. Víceleté gymnázium:

Ano Ne

c. Čtyřleté gymnázium:

Ano Ne

d. Střední odborná škola:

Ano Ne

e. Střední odborné učiliště:

Ano Ne

7. Po absolvování VŠ jsem na škole první – druhé – třetí

8. Jsem třídní učitel/ka:

Ano Ne

I. Praxe v průběhu studia na VŠ

1) V průběhu studia jste absolvoval/a různé druhy praxí o různé délce. Prosím, pokuste se si vzpomenout, o jaké praxe se jednalo:

a. Počet jednodenních návštěv ve školách:

b. Jaké bylo zaměření jednodenních návštěv ve školách?

c. Co považuji za největší přínos jednodenních návštěv ve školách?

d. Co bych změnil/a na jednodenních návštěvách ve školách:?

e. Počet dlouhodobých praxí:

f. Délka první dlouhodobé praxe byla (počet dní):

g. Zaměření první dlouhodobé praxe bylo na:

h. Délka druhé dlouhodobé praxe byla (počet dní):

ch. Zaměření druhé dlouhodobé praxe bylo na:

i. Délka třetí dlouhodobé praxe byla (počet dní):

j. Zaměření třetí dlouhodobé praxe bylo na:

k. Co považuji za největší přínos dlouhodobých praxí ve školách?

l. Co bych změnil/a na dlouhodobých praxích ve školách:?

VŠ učitelé v průběhu praxe (prosím, zaměřujte se výhradně na didaktiku předmětů, které jste studovali):

2) Připravovalo mě studium na VŠ na praxi ve školách před jejím nástupem

ano - spíše ano - spíše ne - ne

3) Poskytovali mi vysokoškolsí učitelé (vedoucí praxe) průběžnou zpětnou vazbu k mým výkonům?

ano - spíše ano - spíše ne - ne

4) Reflektovali se mnou vysokoškolsí učitelé (vedoucí praxe) průběh praxe po jejím ukončení?

ano - spíše ano - spíše ne - ne

5) Můj případný další komentář k praxím a jejich vedení v průběhu studia:

Učitelé ZŠ či SŠ, kde jsem vykonával/a praxi, mě v jejím průběhu:

6) Projednali se mnou průběh praxe:

7) Rozebírali se mnou následové hodiny:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

8) Pomáhali mi s přípravami jednotlivých hodin:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

9) Poskytovali mi v průběhu praxe zpětnou vazbu k mým výkonům:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

10) Reflektovali se mnou průběh praxe po jejím ukončení:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

11) Bez podpory „fakultního“ učitele bych se neobešel:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

12) Můj komentář k podpoře učitelů, u kterých jsem byl/a na praxi

II. Praxe z mé iniciativy, které jsem absolvoval v průběhu studia na VŠ:

Při studiu jsem z vlastní iniciativy (praxe neorganizovaná VŠ):

13) učil/a na ZŠ svoji aprobaci:

Ano Ne

14) učil/a na SŠ svoji aprobaci:

Ano Ne

15) učil/a na VŠ svoji aprobaci:

Ano Ne

16) příležitostně jsem suploval/a:

Ano Ne

17) učil/a nebo jako asistent pedagoga jsem ve škole působil/a jako dobrovolník:

Ano Ne

18) individuálně jsem doučoval/a:

Ano Ne

19) vedl /a jsem zájmové kroužky se zaměřením na přírodu: ano

Ano Ne

20) vedl /a jsem turistický – skautský oddíl:

Ano Ne

21) pracoval /a jsem v jiných organizacích zaměřených na volný čas dětí a mládeže:

Ano Ne

22) Můj případný další komentář:

III. Praxe ve škole, kam jsem nastoupil/a po ukončení studia na VŠ:

Po nástupu do školy:

23) Vedení školy mě seznámilo s organizací školy:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

24) Noví učitelé ve škole vždy mají svého uvádějícího učitele

ano - spíše ano - spíše ne - ne

25) Mohl/a jsem si vybrat uvádějícího učitele:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

26) Uvádějící učitel prošel mentorským nebo podobným výcvikem:

Ano Ne

27) Uvádějící učitel mě podporoval – podporuje

a. v oblasti vedení pedagogické dokumentace:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

b. v orientaci ve škole:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

c. v porozumění Školnímu vzdělávacímu programu:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

d. při přípravě tematického plánu:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

e. v přípravě na jednotlivé hodiny:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

f. poskytováním zpětné vazby z mého učení:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

g. podporou při přípravě a vedení třídy, třídnické práci:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

h. radami a konzultacemi jak jednat s rodiči:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

i. radami a konzultacemi jak jednat s problémovými žáky:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

j. poskytováním zpětné vazby z mé pedagogické práce:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

28) Aktivně jsem byl zapojen do aktivit předmětové komise – metodického sdružení:

Ano Ne

29) Ve škole je Školní poradenské pracoviště (obvykle jej tvoří: výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, preventista...):

Ano Ne

30) Na odborníky Školního poradenského pracoviště se mohu kdykoli obrátit a získat od nich potřebnou podporu:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

31) Ve škole je vytvořena funkční bezpečná podpora – tedy uvádějícímu učitel, či jinému pedagogovi mentorovi mohu dát svou „objednávku“ (například jak poskytují žákům zpětnou vazbu nebo jak to, co chci zavádět, se mi daří nebo proč ve vyučovací hodině nemám pracovní

atmosféru ...) a jimi poskytnutá podpora zůstává jen mezi námi, tedy není sdělena vedení školy:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

32) Ve škole existuje promyšlený systém podpory pedagogického rozvoje učitelů, kterého se mohu účastnit (podpora v oblasti DVPP, sdílení pedagogů uvnitř školy, Plány osobního pedagogického rozvoje, vedení a práce s Pedagogickými portfolii...):

ano - spíše ano - spíše ne - ne

33) Vedení školy se zajímá o mé pokroky a pravidelně je se mnou vyhodnocuje:

ano - spíše ano - spíše ne - ne

34) Jak často mne někdo z vedení školy v rámci kontroly pedagogické kvality navštívil v hodinách v průběhu školního roku?

35) Jak často mne uvádějící učitel v rámci své podpory navštívil v hodinách v průběhu školního roku?

36) Na kolika vyučovacích hodinách jsme se byl/a podívat v průběhu školního roku u svých kolegů?

37) Můj případný další komentář:

IV. Co jsem musel/a řešit a co mě následně pomohlo v tom, abych byl dobrým učitelem - učitelkou:

38) Co nás VŠ nenaučila a jak to mělo probíhat?

39) Co by v ZŠ či SŠ kam jsem nastoupil/a mohli dělat jinak a jak?

V. Zapojení školy do projektu "Pomáháme školám k úspěchu"

40) Pilotní škola

Ano Ne

41) Modelová škola

Ano Ne

42) Pilotující "síť spolupracujících škol"

Ano Ne

43) Můj pedagogický rozvoj ovlivňuje Plán osobního pedagogického rozvoje (POPR)

Ano Ne

44) Vedu si své Pedagogické portfolio

Ano Ne

Děkuji Vám za vyplnění. Pokud máte zájem o zaslání anonymizovaných výsledků šetření, napište svou e-mailovou adresu:

Pěkný den. Vít Beran

Příloha 2 – Přepis strukturovaného rozhovoru s mladými učiteli vybrané školy

Tereza L.

B: Jak to bylo na fakultě? Jak vás fakulta připravovala pro praxi?

L: Studovala jsem na přírodovědecké fakultě, takže jsem, řekla bych, velmi bohatě vybavena teoreticky. Základnu znalostí mám pro sebe velmi příjemnou. Mám z čeho čerpat.

Co se týká pedagogické části, absolvovali jsme dvě praxe, pedagogické, dlouhodobé, kde nás de facto nechali plácet se v tom, jak to zvládneme my. Tam se nám spíše věnovali ti učitelé na těch školách, než že by to nějak zastřešovala ta fakulta. Pro ně to bylo pouze formální, zde vyplňte přípravy, odevzdejte.

Měli jsme biologii, didaktiku biologie, tam jsme pracovali s učebnicemi, seznámili jsme se s těmi učebnicemi, s interaktivní tabulí, ale celé to vyhodnocuji spíše jako nedostačující.

Nevytvářeli jsme si žádné plány jak vyučovat. Vše bylo velmi obecné, přímo se to nevztahovalo k didaktice biologie.

B: Kromě dlouhodobých praxí měli jste i nějaké krátké, jiné?

L: Měli jsme jednu náslechovou praxi.

B: Jak vás na fakultě připravovali na ty praxe?

L: Nepřipravovali.

B: A na těch praxích, jak to probíhalo, jakou jsi s tím měla zkušenost?

L: Měla jsem praxi na gymnáziích pražských. Měla jsem dobrou zkušenost. Podle vzoru jsem byla ve třídě nejdříve na násleších, přidělený učitel mi vybral „příjemné“ třídy, kde se mi bude dobře pracovat. Udělala jsem si přípravu, před hodinou jsem ji dala přidělenému učiteli. Spíše jsem viděla, jak pracoval on tu ukázkovou hodinu, nebo tedy tu náslechovou, viděla jsem, na co jsou ty děti asi tak zvyklé, snažila jsem se to jakoby zkopírovat, než tam vyloženě vnášet nějaké své cesty. Většinou si učitel snaží najít chvilku času, abychom si tu hodinu nějak zreflektovali, třeba v 10 minutách, ale psal si poznámky a řekl mi, co si o tom myslí, kde by udělal např. nějakou změnu, a tak....

B: Když to porovnáš dneska se zpětnou vazbou, kterou dostáváš od učitelů, které si pozveš třeba do hodiny, cítíš tam rozdíl?

L: Už je to hrozně dávno. Těžko se mi to loví v hlavě. Nevím, možná jsem měla štěstí na učitele, ale ta zpětná vazba, kterou mi dávali, byla popisná, poučila jsem se z toho.

B: Zajímali se asistenti z fakulty o to, jak probíhá ta tvá praxe?

L: Jednou se přišel na moji praxi podívat a „udělal si čárku“... Asistentka byla přítomna rozboru jedné hodiny.

B: Když se ohlídněš, co ta fakulta vlastně dělala během tvého studia? Byly tam nějaké okamžiky, které by vás, studenty, nějak posouvaly k tomu, abyste se stali učiteli? Lepšími učiteli? Cítíš tam nějaké impulzy?

L: Já jsem se toho asi nejvíce naučila, když jsem psala svoji diplomovou práci. Když jsem si sama vyhledávala poznatky. Psala jsem ji ke kritickému myšlení. Vlastně na té diplomové práci jsem se naučila, jak by mělo vypadat učení. Vlastně tedy samostudium.

B: Během studia ty jsi sama dělala něco proaktivně, aby ses dostala blíže pedagogické praxi?

L: Ne.

B: Věnovala ses dětem, vedla jsi kroužky?

L: Věnovala jsem se dětem ve sportovním oddíle, ale jinak ne.

B: Dobrá. Tak fakulta skončila a přišlo období, že tě přijala první škola. Jak tě ta škola přijala? Jak jsi to cítila?

L: Škola mě přijala velmi srdečně. Přijala mě jako člověka, kterého potřebuje, tak to na mě zapůsobilo. A potom mě přijala jako někoho, koho může učit. Já jsem se tady učila.

B: Škola je instituce, my bychom se spíše měli bavit o těch lidech. U kterých lidí jsi nacházela, když jsi přišla, pro sebe jako pro učitele největší oporu, inspiraci, možnost hledat někoho, za kým můžeš jít s nezdarem?

L: Určitě Eva Hilčerová. To byl můj uvádějící učitel a i předmětově jsem k ní měla blízko. I fyzicky, protože jsme spolu seděly v kabinetě. A ona svojí osobností a povahou je člověk, který ty rady dává a dává tu pomoc, takže za ní jsem chodila. V tom prvním roce jsem se naučila vyhledávat Květu Krüger, ta mi také byla oporou, a když jsem ji potřebovala, byla mi k dispozici.

B: S praxí souvisí hodně poznání, jak to v té škole funguje. Co z toho, co jsi měla poznat, tobě bylo nejbližší a co naopak nejvzdálenější? V čem sis byla jistá, v čem jsi naopak tápala na svém začátku?

L: Byla jsem si jista odborností, ale už jen najít míru toho, kolik předat dětem, bylo pro mě tápání. V prvním roce jsem měla pocit, že musím dát dětem všechno, co vím. Zjišťovala jsem, že člověk má ubírat.

Byla jsem si docela jistá tím, jak má vypadat stavba hodiny.

Co pro mě bylo všechno nové, byla jakákoliv pedagogická dokumentace. Na fakultě jsme se s tím vůbec nesetkali.

Co jsem se musela učit, bylo, jak pracovat vůbec s dětmi, jak si nastolit ten pořádek ve třídě. To mě žádná měsíční praxe na gymnáziích nemohla naučit. To jsem se naučila až tím sledováním a zkoušením.

B: Jakou roli cítíš pro nového učitele výhodnější a proč? Padnout po fakultě rovnou role učitele, třídního učitele nebo pozvolná cesta?

L: Já to nemohu porovnat, ale mně ten model, kdy jsem se tady mohla učit nejprve, přijde jako ideální. Nebo mně to přišlo skvělé. Nevím, možná kdybych do toho byla vhozena po nohou, zjistila bych, že to také zvládnou, že se to naučím rychleji. Ale pro mě to bylo nestresující a měla jsem prostor pro to se opravdu učit. Mám pocit, že jsem touto cestou jakoby vyrostla. Možná bych neměla tolik prostoru se zlepšovat, kdyby na mě bylo najednou nahnuto úplně všechno.

B: Je právě velký rozdíl mezi prvostupňovými a druhostupňovými učiteli. Prvostupňový učitel se stává vždy rovnou třídním učitelem. Druhostupňový nemusí mít hned tu zodpovědnost za třídu a může pozvolna naskočit. U nás máme tu výhodu, že můžeme přijímat i ty učitele, kteří mohou v tom počátku opravdu v rovině toho párového učitele hrát více ty druhé, než první housle. Mohou spolu spolupracovat, takže to je určité výhoda.

L: Ale myslím si, že potom už supluješ roli té fakulty. Tohle by měla udělat ta fakulta. Investuješ vlastně do toho, aby se učitel naučil učit. Já si toho cením, ale myslím, že je to špatně, ba, že by to měl zajistit někdo jiný.

B: Když si vezmeš, mluvila jsi o Evě Hilčerové, o Květě Krüger, když vezmeš i učitelský sbor jako celek, co z toho, co jsi tady ve škole zažila a prožila, považuješ pro sebe jakoby za nejužitečnější? Pro svůj odborný pedagogický růst.

L: Bylo mi tady nabídnuto velké množství dalšího vzdělávání, díky tomu jsem také mohla vyrůst. Pro mě je nejcennější ta praxe v těch hodinách, kterou jsem mohla získat, ale to velké, docela velké množství školení, počínaje kritickým myšlením, to mi dalo hrozně moc.

B: Ale ona ta školení byla většinou krátkodobá. Nebylo to, jak rychle naučit vaření krupicové kaše. Byly to spíše kurzy jiného typu.

L: Ano, bylo to dlouhodobé vedení, a to nám byla Květa Krüger schopna umožnit. Respektive chodila jsem na školení, ale tady to bylo jakoby dokončené. Tím, že tady byli ti lidé. Květa Krüger a spousta dalších lidí. To je asi vlastně charakteristika této školy, že jsou tady lidé, kteří mají obrovské pedagogické vzdělání, široký záprah. Tady to neumřelo, tady to bylo podněcováno. Že jsem mohla sdílet s kolegy, kteří se ve věci vyznali.

B: Kdyby ses měla otočit zpětně ke škole, kterou jsi studovala a potom k naší škole, jaké rady bys dala té škole, té fakultě, aby ona lépe připravovala, nebo jaká doporučení, své studenty pro učitelskou praxi?

L: Co mi tam jakoby chybělo?

Chyběly mi jakékoliv ukázky dobré praxe. Takže třeba rozborů hodin, didaktiky. Klidně v rámci didaktických hodin si na žácích modelovat nějaké vyučování. Ta praxe prostě. Ta praktická příprava.

To je otázka toho systému. Doporučila bych celému systému, aby to dělal tímto způsobem. *První je učitel. Nemůže sám učit, prostě je asistent, je párový učitel...*

B: Co bys doporučila škole, která přijímá absolventy, už takové ty hotové magistry, přijímají je do praxe, aby je přijali lépe a pro něj, aby to byla motivační záležitost?

L: Aby je nezahltili. Aby z nich udělali párové učitele a nechali je učit se od těch učených. To je prostě tento systém. Přijde mi jako dokonalý.

B: Existují materiály, které se jmenují Horizont report. Tyto materiály vznikají jednou do roka, sejde se skupina učitelů a dělají analýzu, jak v tu chvíli vypadá školství a vizi dopředu. Například vize v roce 2005 byla taková, že bude využívána počítačová technika a zařízení, která podporují výuku. Předpokládá se, že se dál bude měnit role toho učitele. Jak cítíš dneska tu roli učitele, stávajícího učitele, a jak myslíš, že se ta role bude měnit do budoucna?

L: Těžká otázka. Ještě bych svoji roli úplně nenazvala tím, jak se dnes říká, moderátorem. Myslím, že tam ještě nejsme. Takový průvodce bych řekla, že jsem. Průvodce tím učivem, jsem předkladač toho učiva, jsem instruktor, jak se mají tím učivem prokousávat.

Kam se to může posunout?

B: Bude to za 10 let jiné toto?

L: Nemám tušení☺. Úplně necítím potřebu, že bych to chtěla někam posouvat. Ale jestli si to doba vyžádá... nedokážu odhadnout.

Honza M.

B: Kde jsi studoval?

M: Vystudoval jsem pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, obor přírodopis, zeměpis – učitelství.

B: Když si vzpomeneš na školu, kam jsi chodil, jak byla organizována? Co dělali na fakultě proto, aby se z vás studentů stali učitelé? Co tam proto dělali?

M: Měli jsme několik předmětů didaktiku ----- ale spíše teoretické předměty, exkurze do škol, praxe byla náslechová a průběžná praxe.

B: Náslechová praxe probíhala ve více školách?

M: Ano, na dvou školách, které spolupracovaly s fakultou.

B: Tam jste viděli hodiny svých aprobací?

M: Ano, plus tenkrát jsme se byli podívat na interaktivní tabuli, která byla tenkrát novinkou.

B: Dlouhodobá praxe byla jenom jedna? A jak byly ty praxe dlouhé?

M: Dvě dlouhodobé praxe. Jedna byla tři týdny, druhá byla delší, prodloužil jsem si ji jako „záskok“.

B: Vzpomeneš na praxi, jak jsi byl veden z fakulty a jak jsi byl veden ze školy? Co ti zůstalo v paměti?

M: Praxe z fakulty – v paměti mám jen, že jsem musel odevzdat písemně zpracované přípravy.

Spíše to bylo na učiteli, u kterého jsem byl na praxi, který mi dával zpětnou vazbu. Musel jsem se s tím „prát“ sám.

B: S učitelem ses připravoval z hodiny na hodinu?

M: Ano, domlouvali jsme se rámcově, co a jak. Ze začátku byl učitel se mnou na hodině, poté jsem učil už úplně sám.

B: Vzpomeneš si na nějakou radu, kterou ti ten učitel dal, kterou máš dodnes v paměti a je pro tebe důležitou? Něco zásadního, co ses na té praxi dozvěděl? Co používáš? Z čeho čerpáš?

M: Na praxi zásadního ani ne. Všechno to byly takové aktuální rady, byla to taková specifická škola hodně, takže nic, co bych si nesl dál. Nepřipouštět si děti k tělu, a tak....

B: Co ty jsi dělal sám proto, aby ses přiblížil škole v rámci studia? Dělal jsi něco? Co by tě více přiblížilo školní praxi.

M: Že jsem přijal ten „záskok“, čímž jsem si prodloužil tu praxi.

B: Nevedl jsi žádný kroužek? Jezdil s dětmi na tábory a podobně?

M: Ne, to jsem nevedl, nejezdil. Nelákalo mě to a neměl jsem na to ani moc čas.

B: Skončila fakulta, dostal ses do praxe, stal ses nováčkem ve sboru. Jak tě škola přijala?

M: Škola mě přijala velice dobře. V podstatě jsem byl hned vhozen do vln. Nastoupil jsem jako jediný učitel přírodopisu a neomezený vládce přírodopisem po kolegovi, který zemřel dva roky před tím, než jsem přišel já. Po ty dva roky se přírodopis učil záskoky, učiteli v důchodovém věku. Škola mě přijala „všemi deseti“.

B: Jak bys popsal, že tě škola „přijala dobře“?

M: Měl jsem v podstatě neomezené možnosti – v uvozovkách. Špatně bylo, že jsem neměl ještě moc zkušeností, takže jsem se učil plavat víceméně sám. Měl jsem skvělou uvádějí paní učitelku, dodnes se stýkáme, ale ta byla z úplně jiného oboru – dějepis a český jazyk. Vlastně jsem si na všechno musel přijít sám.

B: Jak jsi získal tu uvádějí paní učitelku?

M: Měli jsme propojené kabinety. Vlastně jsme spolu seděli v kabinetě.

B: Setkávali jste se? Pokud ano, plánovali jste ta setkání?

M: My jsme se v kabinetě viděli pořád, byla se podívat i na mých hodinách, udílela mi rady. Ty rady byly spíše ohledně dětí, protože je znala. Vše bylo spíše neformální.

B: Co vedení školy? Jak s tebou pracovalo či nepracovalo?

M: Vedení školy kromě toho, že mě hledalo, musím říci, že mě paní ředitelka vyloženě přemluvila, abych tam nastoupil. Bylo to pro mě dobré, protože jsem práci hledal, nebylo lehké ji najít. Proto pracovní místo s mými aprobacemi bylo, na které se povětšinou čeká, až se uvolní, až jde někdo například do důchodu, výborné. Byl jsem proto tak trochu jakoby hýčkán. Nicméně jsem si na všechno musel tzv. přijít sám.

B: Škola měla určitě nějaký svůj vzdělávací program, nějaké kurikulum. Jak ses dozvěděl o těchto věcech?

M: Dostal jsem k prostudování dokumenty, zbytek bylo na mně nebo na uvádějí paní učitelce, že mi poradí.

B: Zajímalo se vedení, jak se ti daří?

M: Ano, ale ano. Bylo to ale takové vlažné, hospitaci jsem měl jen jednu, hned na začátku roku. Vše jsem si musel ale zařídit sám s tím, že mám kdykoliv za paní ředitelkou přijít, když budu potřebovat s něčím poradit nebo pomoci.

B: Byl jsi rok v škole? Jak tě přijala škola v Kunraticích?

M: Velice vstřícně.

B: Přišel jsi už do projektu?

M: Ne, ne, přišel jsem rok do projektu, ten začal v roce 2009.

B: Cítil jsi změnu v přístupu uvádějího učitele na první a druhé škole?

M: Určitě. Zde mám uvádějího učitele, který má stejné aprobace, takže mi může více pomoci. I ze strany vedení a dalších kolegů se tady o mě více postarali. Přinesl jsem si nějaké své návyky, nějaký svůj systém, který jsem si nějakým způsobem sám vypracoval. Tady se ale o sebe navzájem více zajímáme.

B: U tebe je zajímavé, že jsi zažil ten přechod: před projektem PŠÚ x a v projektu PŠÚ. Cítíš, že se tím projektem něco změnilo? Že podpora dávaná před a potom se nějak změnila?

M: Ano, cítím to určitě. Před projektem byla podpora velká, ale s příchodem projektu mi přijde systematictější. Taková jako víceméně konkrétnější. Možná je to tím, že jsem se za tu dobu, než přišel projekt, více rozkoukal. Přišel jsem totiž z první školy jako do úplně jiného světa, jiného města, jiných podmínek a možností.

B: Kdybys měl z těch prvních čtyř let učitelování vypíchnout věci, které tobě jako učiteli pomohly se stát dobrým učitelem? Co bys řekl, že bylo to nepodstatnější?

M: Určitě i ta možnost sdílení s kolegy stejného zaměření. Že jsem tu cestu jakoby víc viděl, kterou bych si mohl vybírat, což mi hodně pomohlo v tom, že jsem si to mohl pěkně utřídit a vydat se tou cestou konkrétně.

B: Sdílení je proto asi silná věc z projektu. Je ještě něco, co by bylo takové silné?

M: Ještě ty možnosti podpory, které tady jsou.

B: Zkus mi popsat, jaká ta podpora?

M: Např. podpora v dalším vzdělávání. Na minulé škole tato možnost nebyla. Byl jsem například na dvou seminářích, ale i nabídka seminářů nebyla taková a nebylo to tak obvyklé na sobě pracovat.

B: Ty jsi vzpomínal, že mladý učitel ocenil uvádějícího učitele, ať to byl ten učitel, který znal děti, či ten, který znal obor. Ty ses stal třídním učitelem a jako takový musíš tedy začít pracovat s nějakými odborníky. Třeba se školním poradenským pracovištěm. V naší škole koho jsi tak nejvíce potřeboval, jako třídní učitel a využil jsi ho tak, že ti opravdu pomohl?

M: Ze začátku určitě Olgu Drbalovou, tedy speciálního pedagoga, abych se vůbec začal orientovat v těch individuálních plánech. A určitě školní psycholog, a co se také ještě týká třídnictví, tak Kosja – speciální pedagog.

B: Kdyby ses měl teď dostat do role toho, kdo může dobře radit, tak co bys poradil fakultě, která připravuje budoucí učitele, co by měla ona změnit v přípravě na budoucí učitele?

M: Asi nedbat tolik na teorii, jako oborou teorii, ale spíše zaměřit na tu praxi i třeba formou nějakých cvičných hodin. Ale určitě je důležitá ta praxe. Ne však formou, že přijde například deset studentů na náslech do hodiny, ale aby si to ti studenti mohli vyzkoušet v podstatě tak nějak jako nanečisto. Klidně i před ostatními studenty. A zaměřovat se spíše na tu didaktiku.

B: S dětmi?

M? S dětmi, i třeba bez dětí, ale s dětmi určitě. Vnímал jsem to totiž tak, že na té pedagogické fakultě se spíše bazírovalo na těch oborových znalostech, že učitel

musí mít znalosti hluboké. Někdy mi to ale přišlo až zbytečně moc, podle toho, co potom člověk využije dál. Spíše bych tu energii předal do té didaktiky.

B: Co bys doporučil škole, jaké rady bys jí dal, když přijímá nového uchazeče, který vystudoval fakultu třeba ve tvém oboru přírodověda – zeměpis? Jak by měla ta škola vyjít vstříc tomu studentovi?

Jak by měla pomoci škola studentům na praxi?

M: Určitě jim tu praxi umožnit. Aby vedoucí praxe, učitel té školy, stál při něm, mohl ho nechat učit, rozebírat to s ním podrobněji.

B: A škola, když bude potom už přijímat uchazeče po ukončení studia, co jí poradit, na co by neměla zapomenout?

Co cítíš jako nejpodstatnější, nejdůležitější?

M: To je těžké. To „vhození do vody“ bylo na jednu stranu docela cenná zkušenost. Hned jsem dostal třídnictví, hned jsem měl všechno naráz a nějak jsem se s tím musel vypořádat. To asi také není špatné.

B: Jaké to má výhody?

M: Určitě uvádějící učitel. To je všude. Aby byl tak nějak nejbliž tomu začínajícímu učiteli.

B: Když považuješ za dobré to „vhození do praxe“, v čem je to dobré? Najednou dělat všechno? Být učitel, být třídní, být vychovatel, jednat s rodiči, vyhovět kolegům, vedení školy, nástěnky, výkazy, dokumentace... tam je toho hodně.

M: Je toho hrozně moc, ale je to to samé, jako když se učíš plavat. Když jdeš pomalu do vody, trvá to dlouho a vůbec se vlastně plavat nemusíš naučit. Když však spadneš rovnou do vody, nic jiného ti nezbyde. I když ze začátku bude možná nějaká chybička, jsou to zkušenosti, které se ti potom mohou hodit dál.

B: V čem myslíš, že je tato cesta výhodnější, než ta pozvolná?

M: Je to tvrdé, ale hned i ten začátečník po takovéto zkušenosti hned zjistí, jestli to chce dělat nebo ne.

B: Myslíš, že to může odradit?

M: Ano, je to náročné povolání.

B: Je velký rozdíl mezi prvostupňovými a druhostupňovými učiteli. Prvostupňový učitel vždy se stává vždy rovnou třídním učitelem. Druhostupňový nemusí mít hned tu zodpovědnost za tu třídu a může pozvolna naskočit.

M: Možná není špatné zkusit na začátku pozici asistenta, zastupujícího učitele, aby se seznámil. Ale i to třídnictví je dobré, protože ty děti více pozná. Když bude netřídní učitel, je trošku jakoby bokem. Jako učitel se musíš sžít hlavně s kolektivem těch dětí. Více se seznámíš s tím prostředím. Já vlastně ale nikdy nebyl jako netřídní učitel.

B: Mám poslední otázku. Hodně se mluví o informační společnosti, o roli učitelů. Jak cítíš roli učitele dnes a jak myslíš, že bude vypadat role učitele třeba za deset let?

M: No, to je dost těžké. Pořád v nás podle mne přetrvává takové to množství informací, kterých je ale pořád více a více tím, jak se vyvíjí společnost, a tak. Na jednu stranu mluvíme o tom, že je to zbytečné učit takové encyklopedické znalosti a tak, ale je to hodně potřeba a rozvíjí se informační technologie.

Myslím ale, že ta role je v tom, aby ten učitel spíše naučil ty děti ty informace třídit. Orientovat se ve světě těch informací a předávat nejlépe jen ty relevantní. Ale děti si dnes umí najít spoustu věcí, ale neumí se v tom zorientovat.

Takže spíše si myslím, že na této nějaké hladině, aby to tak jako spíše korigoval a spíše nějak pomáhal utvářet nějaké postoje. Ani ne tak znalosti, které víme, že všechny nevyužijí.

Příloha 3 – cílový materiál, který vznikl v průběhu školního roku 2014/2015 v rámci Projektu pedagogického rozvoje školy – Asistent pedagoga – párové učení. Materiál sestavila redakce kapitoly 3.5. Asistent pedagoga pod vedením redaktorky Mgr. Terezy Lomnické – interní materiál Vybrané školy

Asistent pedagoga – párové učení

1. Pojmenování typů asistentů pedagoga

V rámci Vybrané školy pojmenováváme dva typy asistentů pedagoga. Zaprvé asistenta pedagoga zaměřeného na podporu integrovaného žáka (dále asistent k žákovi), zadruhé asistenta pedagoga zaměřeného na podporu učitelů (dále párový učitel). Oba typy asistentů působí na prvním i druhém stupni školy. Na prvním stupni jsou zpravidla pároví učitelé vybíráni z řad studentů či absolventů pedagogických fakult s oborem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V rámci druhého stupně jsou pároví učitelé rekrutováni z řad pedagogů školy, kdy párové učení tvoří část úvazku, zbylý úvazek je vlastní pedagogická činnost.

1.2. Role párového učitele ve výuce

Učitel má za třídu největší zodpovědnost za to, co a jak se děje v hodině – párový učitel není v hodinách stále přítomen (neví, jak daleko žáci došli v konkrétním učivu, momentální rozpoložení třídy, ...)

Pro dobré využití párového učitele je potřeba konkrétně promyslet, co by měl párový učitel v každé chvíli hodiny dělat a to mu také říci. Při společném plánování je možné ihned si poznačit, co přesně učitel v určitých okamžicích od párového učitele očekává. V „sehranější“ dvojici stačí společně naplánovat hodinu – párový učitel i učitel zná sled hodiny a cíle jednotlivých aktivit – poté se mohou učitelé střídát ve vedení hodiny podle dané situace ve třídě. Nezbytnou součástí párového učení je společná reflexe hodiny, při které je možná i společná diskuze nad dětskými pracemi, kdy pohledy a názory dvou pedagogů mohou dodat objektivnější obraz o tom, zda žáci dosáhli cílů hodiny. Jinými slovy spolupráce učitele a párového učitele by měla splňovat principy „kolegiální podpory 3S“ – společné plánování, společná výuka, společná reflexe.

Párové učení vyžaduje:

- trpělivost,
- kompromis,
- toleranci,
- čas věnovaný přípravám a reflexím
- úctu a ochotu naslouchat a spolupracovat.

2. Doporučení pro výběr týmu asistent pedagoga – pedagoga

2.1. Výběr párového učitele

Na prvním stupni většinou nastupují jako pároví učitelé noví učitelé – studenti či absolventi pedagogických fakult. Před uzavřením spolupráce by mělo být umožněno:

- párovému učiteli nahlédnout do hodin učitele
- učiteli možnost pozorovat při práci párového učitele

- společně naplánovat a zrealizovat hodinu párové výuky
- spolupráci dohodnout na základě vzájemných sympatií, což je dobrým základem pro úspěšnou spolupráci

V rámci druhého stupně dochází ke spolupráci mezi párovými učiteli na základě podobné aprobační. Po domluvě mezi učiteli vznikne požadavek na párové učení, který podléhá schválení ředitelem školy. Ředitel školy navrhuje spolupráci párových učitelů na druhém stupni, pokud vidí potřebu (např. naplněnost tříd, začínající učitel – zkušený učitel)

2.2. Výběr asistenta k žákovi

Při volbě asistenta žáka se vychází z požadavků rodičů nebo kmenového učitele, které dále postupuje ke schválení vedení školy. Při výběru asistenta k žákovi vedení přihlíží k referencím žadatele a preferuje pedagogické vzdělání. K výběru asistenta k žákovi se dále vyjadřuje školní psycholog.

3. Seznam konkrétních činností aplikovaných v rámci asistence párového učitele, asistenta žáka a principy spolupráce

3.1. Oblasti spolupráce

Oba učitelé musí společně projít jednotlivé body dokumentu a domluvit si obsah a rozsah spolupráce. Veškeré aktivity jsou vždy po dohodě s kmenovým učitelem. Činnosti asistenta žáka se v mnohém podobají náplni práce asistenta pedagoga. Liší se tím, co dovoluje stupeň zatížení asistovaného žáka. Veškeré aktivity jsou vždy po dohodě s kmenovým učitelem, některé jsou podmíněny pedagogickým vzděláním asistenta žáka.

3.1.1. Přípravné aktivity:

- výzdoba třídy
- plánování hodiny společně s učitelem – společné vytvoření plánu hodiny nebo získání plánu od učitele s pokyny ke spolupráci
- sdílení nápadů k plánu hodiny či realizované hodině
- příprava pracovních listů pro potřeby hodiny (dle pokynů učitele, případně vlastní invence)
- příprava pomůcek pro výuku
- vyhledávání materiálů, podkladů, a dalších doplňků výuky (videa, nahrávky apod.)
- administrativa pro třídu (v rámci párového učení prvního stupně)
- pomoc v realizaci projektů – učitel při přípravě projektů počítá s účastí asistenta.

3.1.2. Asistence zaměřená na žáka

- podávání rad, návodů a pomoci k samostatným činnostem žáků
- zajištění podpory při skupinových pracích
- zprostředkování dotazů žáků směrem k učiteli
- upozorňování na změnu činnosti, na neplnění zadaných úkolů, nevhodné či rušivé chování

- *ujištění se a kontrola, že všichni zaregistrovali a pochopili pokyn učitele a následují jej (otevření sešitu, zápis, otevření – zavření notebooků, vyhledávání příslušné stránky, apod.)*
- *upozorňování žáků na nevhodné chování, neplnění povinností, nečinnost v hodinách. Formou individuální, tak aby nedocházelo k narušování výkladu učitele*
- *udělování poznámek do ŽK na základě domluvených pravidel s učitelem*
- *asistent k žákovi navíc:*
 - o *zajišťuje pomoc a podporu při pochopení pokynů či probírané látky*
 - o *kontroluje zápis a vypracování úkolu*
 - o *konzultuje se školní psycholožkou pokrok či útlum ve snaze a vzdělávání*

3.1.3. Asistence zaměřená na učitele

- *kontrola sešitů – kompletní zápisky*
- *zápis na tabuli*
- *poskytování zpětné vazby žákům*
- *návrhy postupů pro další pomoc žákovi / žákům (např. tvorba zasedacího pořádku, pomůcek pro výuku, individuální péče)*
- *pomocné aktivity, jako je rozdávání testů, papírů, učebnic atd.,*
- *zápis známek a informací do ŽK, Školy On-line,*
- *sdílení zjištěných skutečností o žácích s vyučujícím,*
- *známkovat a hodnotit písemky – s každým učitelem dohodnutá jiná pravidla hodnocení; ústní zkoušení – je-li to v aprobaci*
- *monitorování a hodnocení aktivity žáků,*
- *podávání zpětné vazby na realizovanou výuku - na přání vyučujícího,*
- *sledování třídního kolektivu a podávání zpětné vazby třídnímu učiteli,*
- *manipulace s ICT technikou v hodině, dopomoc s administrací webových stránek třídy,*
- *podílení se na týdenních plánech (v rámci asistence na prvním stupni)*
- *oznamování školní psycholožce či třídní učitelce pokrok či zádrhele ve vzdělávacím procesu a v chování některých žáků*
- *asistent k žákovi navíc:*
 - o *účastní se při konzultacích s rodiči*
 - o *konzultuje své dotazy a nápomoc s vyučujícími a třídním učitelem (úprava testů, stupeň obtížnosti)*
 - o *podává zpětnou vazbu o práci žáka*

3.1.4. Aktivní asistence

- *práce samostatně s částí třídy (pár žáků), se skupinou žáků (skupinky) v oddělené místnosti – na základě pokynů nebo dohody s učitelem*
- *individuální dopomoc jednotlivcům*
- *vedení hodiny samostatně (učitel má možnost pozorovat třídu, jednotlivce, suplování, výměna rolí)*
- *střídané vedení hodiny, párové učení*
- *pedagogický doprovod*

3.3. Principy dobré spolupráce

- projít jednotlivé body tohoto dokumentu a domluvit si obsah a rozsah spolupráce mezi učitelem a párovým učitelem
- právo asistenta odmítnout práci, která není součástí pracovní náplně
- vzájemné konzultace – příprava na společnou hodinu
- pravidelné konzultace s vedením školy předcházejí možným nesouladům
- vyváženost pracovních aktivit
- přípravné a konzultační x zaměřené na žáka
- x zaměřené na učitele
- x aktivní asistence
- jasné stanovení a rozdělení rolí ve třídě (výuce)
- důsledné oslovování asistentů ve výuce „pan/í učitel/ka“ v obou funkcích

3.3.1 Pravidla konzultací a vyhodnocování práce mezi učiteli a asistenty

Pároví učitelé a asistenti žáka mají právo na předem vyhrazený čas, ve kterém se mohou společně připravovat na společnou výuku a posléze reflektovat průběh hodiny. Tato konzultační hodina je pevnou součástí jejich rozvrhu, a tudíž nemůže být rušena z důvodu suplování. Umístění naplánovaných konzultačních hodin bude schváleno vedením školy. V rámci druhého stupně si pároví učitelé domlouvají po jedné konzultační hodině s každým pedagogem, kterému asistují. V rámci prvního stupně si pároví učitelé a asistenti žáka domlouvají minimálně jednu konzultační hodinu na naplánování společné výuky v rámci jednoho týdne.