

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora začínajícího učitele na ZŠ Kunratice
Beginning Teacher Support at Elementary School Kunratice

Eliška Bartůňková

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. st. ZŠ

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podpora začínajícího učitele na ZŠ Kunratice vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 3. 2015

Podpis.....

Děkuji PaedDr. Nataše Mazáčové, PhD. za přívětivé vedení mé práce, za její čas, doporučení a přínosné rady. Zároveň děkuji vedení školy, kolegům ZŠ Kunratice za vstřícnost a ochotu při zpracovávání mé diplomové práce.

Děkuji také za podporu a trpělivost své rodině.

Eliška Bartůňková

Abstrakt

Diplomová práce s názvem Podpora začínajícího učitele na ZŠ Kunratice zjišťuje, jak na vybrané základní škole podporují začínající učitele v oblasti profesního rozvoje. Jaké možnosti je škola schopna začínajícím učitelům nabídnout.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje profesi začínajícího učitele, způsoby podpory začínajících učitelů, jako je mentoring, párová výuka, profesní portfolio, plán osobního pedagogického rozvoje. Způsoby podpory začínajících učitelů jsou popsány obecně, poté se zaměřením na to, jak je taková podpora realizovaná na ZŠ Kunratice. Praktická část zjišťuje přínos jednotlivých možností podpory začínajících učitelů na vybrané škole formou kvalitativního výzkumu, analýzou dokumentů školy. Součástí praktické části je i vlastní zkušenost autora práce k dané problematice.

Klíčová slova

podpora, začínající učitel, ZŠ Kunratice, mentoring, párová výuka, pedagogické portfolio, plán osobního pedagogického rozvoje

Abstract

The thesis called Beginning Teacher Support at Elementary School Kunratice explores how the chosen school supports the beginning teachers in the area of their professional development and what opportunities are provided to them by the school.

The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part describes the beginning teacher profession and ways of supporting the beginning teachers, such as mentoring, pair teaching, professional portfolio, or personal plan of pedagogical development. The ways of supporting the beginning teachers are described first in general, and next with the focus on how such support is implemented at the elementary school Kunratice. The practical part investigates the contribution of specific ways of supporting the beginning teachers at the chosen school using qualitative research as well as analysis of the internal documents. Moreover, the practical part contains outcomes of the author's previous experience in the respective field.

Key words

Support, beginning teacher, elementary school Kunratice, mentoring, pair teaching, pedagogical portfolio, personal plan of pedagogical development

Obsah

1	Teoretická část.....	10
1.1	Vymezení pojmů	10
1.1.1	Učitel	10
1.1.1.1	Profese učitele	10
1.1.1.2	Začínající učitel	11
1.1.1.2.1	Uvádějící učitel	13
1.1.2	Profesní rozvoj.....	14
1.2	Model podpory učitelů na ZŠ Kunratice	17
1.3	Projekt pomáháme školám k úspěchu	18
1.3.1	Kultura školy	18
1.3.1.1	Popis dobré školy.....	20
1.3.1.2	Kolegiální podpora na ZŠ Kunratice	21
1.4	Mentoring.....	22
1.4.1	Pojem Mentoring	22
1.4.2	Mentor	23
1.4.3	Mentorovaný.....	24
1.4.4	Mentoring v učitelství.....	24
1.5	Mentoring na ZŠ Kunratice	26
1.5.1	Organizace mentoringu na ZŠ Kunratice.....	27
1.6	Charakteristika párové výuky	28
1.6.1	Pojem párová výuka	28
1.6.2	Využití párové výuky.....	29
1.6.3	Typy párové výuky.....	29
1.6.4	Pároví učitelé.....	30
1.7	Párová výuka na ZŠ Kunratice	31
1.7.1	Zajištění fungování párové výuky	31
1.7.2	Důvody realizace párové výuky na ZŠ Kunratice	32
1.7.3	Charakteristika práce asistenta pedagoga na ZŠ Kunratice.....	32
1.8	Profesní portfolio učitele	33
1.8.1	Pojem profesní portfolio učitele	33
1.8.2	Jak pracovat s profesním portfoliem učitele	34
1.8.3	Obsah profesního portfolia učitele	35
1.8.4	Struktura profesního portfolia učitele	36
1.9	Pedagogické portfolio na ZŠ Kunratice.....	36

1.10	Plán osobního pedagogického rozvoje	38
1.11	Plán osobního pedagogického rozvoje na ZŠ Kunratice.....	39
2	Praktická část.....	41
2.1	Východiska výzkumu a výzkumný problém.....	41
2.2	Cíle výzkumného šetření	41
2.3	Výzkumná metoda	41
2.4	Příprava výzkumu	42
2.5	Cíl výzkumu	43
2.6	Vymezení výzkumného vzorku a velikost vzorku	43
2.6.1	Kritéria pro výběr	43
2.7	Rozhovor	44
2.8	Realizace rozhovoru	47
2.9	Výsledky šetření	47
2.10	Shrnutí zjištění	59
2.11	Vlastní experience	60
3	Závěr	66
4	Seznam použitých informačních zdrojů	68
5	Seznam příloh	72

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma Podpora začínajícího učitele na ZŠ Kunratice. Zaměřuji se na problematiku podpory začínajícího učitele na škole, která je mi osobně blízká, protože na ní působím. Z toho důvodu školu dobře znám, vím, jak to na ní chodí. ZŠ Kunratice nabízí několik možností podpory začínajícím učitelům. Navíc se já sama momentálně v tomto stupni profesního rozvoje nacházím.

V dnešní době jsou na učitele kladeny vysoké nároky, často se skloňuje pojem profesní rozvoj. Cílem profesního rozvoje učitelů je udržení kvality školního vzdělávání nebo její zvýšení. K tomu je potřeba hlavně aktivní účast učitele. Škola by měla učitele k jejich profesnímu rozvoji motivovat a podporovat je v něm.

Učitelská profese je velmi náročná, sama z vlastní zkušenosti vím, že začátky nejsou jednoduché. Nároky na učitele se stále zvyšují. A od absolventa, který má minimální praxi, se očekává profesionální přístup. Proto je podpora začínajících učitelů velmi důležitá.

Cíl práce

Cílem práce je zjistit, jakými způsoby vybraná škola podporuje začínající učitele a zda je pro začínající učitele na vybrané škole podpora vedení a zkušených kolegů přínosná a do jaké míry rozvíjející.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje 11 kapitolám. Jednotlivá témata kapitol jsou psána nejdříve obecně, následující kapitola popisuje tuto problematiku vzhledem k ZŠ Kunratice. První kapitola se věnuje představení pojmů - učitel, začínající učitel, profesní rozvoj. V druhé kapitole se věnuji modelu podpory začínajících učitelů na ZŠ Kunratice. Obsahem třetí kapitoly je Projekt pomáháme školám k úspěchu, do kterého škola před pěti lety vstoupila a tento vstup značně ovlivnil profesní podporu učitelů. Čtvrtá kapitola se věnuje mentoringu, což je momentálně často používaný termín. V páté kapitole se píše o mentoringu na ZŠ Kunratice. Cílem kapitoly je ukázat, jak na této škole mentoring funguje a vypadá. Následující šestá kapitola je věnována párové výuce obecně. Párová výuka se objevuje

pouze na několika školách v ČR, jednou z nich je právě ZŠ Kunratice, o tom pojednává sedmá kapitola. Cílem osmé kapitoly je představení pedagogického portfolia. Devátá kapitola popisuje, jak se zpracovává pedagogické portfolio na vybrané škole a jak se s ním pracuje. Desátá a jedenáctá kapitola má téma plán osobního a pedagogického rozvoje, opět nejdříve obecně zpracované v desáté kapitole a v jedenácté kapitole popsané vzhledem k vybrané škole.

Praktická část je řešena cestou kvalitativního výzkumu – rozhovoru a analýzou dokumentů na škole, které se věnují podpoře profesního růstu.

1 Teoretická část

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Učitel

Pedagogický slovník (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 326) uvádí, že učitel je *„vzdělavatel, jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání, a dále že spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky.“* Podle Šimoníka (1995, s. 3) *„by měl být učitel především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka.“*

1.1.1.1 Profese učitele

V Pedagogickém slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 328) je vysvětlena učitelská profese jako *„sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“* Učitelé pojmají své povolání jako poslání. Péče o budoucnost mladé generace. Učitelé vlastně přijímají zodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí a mládeže. Ale *„učitelství není již pouhé poslání, ale především každodenní náročná a odborná práce v oblasti vzdělávání a výchovy.“* (Vašutová, 2002, s. 6). Profese učitele však nejsou jen odborné znalosti, které se dokáže naučit každý.

Samozřejmě je potřeba mít vysokoškolské vzdělání, to nám však nezaručí dobré vykonávání učitelské profese. Co by měl správný učitel umět? Jaký by měl být? Podle Vališové a Kasíkové (2007, s. 11) znamená být učitelem spojit tyto tři činnosti: poznat, rozumět a umět. Učitel poznává a rozumí světu, vzdělávacímu prostředí, žákům a studentům, ale i sobě samotnému na pedagogickém poli. A co má učitel umět? Především reagovat na školní situace, navrhnout a realizovat optimální vzdělávací strategie a umět jednat ve skupině svých kolegů. Stát se učitelem znamená být především osobností. A to nelze naučit. Dobrým a věrohodným učitelem se může stát pouze ten, který

sám sebe vychovává a studuje. Ten, kdo umí to, co požaduje od druhých. (Vališová, Kasíková, 2002) Podle Vašutové (2002, s. 6) „*být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit pedagogické problémy, umět poradit žákům a jejich rodičům, jak zvládnout náročné výchovné situace, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.*“ Existuje spousta definic, rad, jak se stát dobrým a kvalitním učitelem. Ve výsledku však záleží na každém jedinci, jak se své profesi chopí.

1.1.1.2 Začínající učitel

Pod pojmem začínající učitel si obecně představíme učitele, který je na začátku své profesní kariéry. Podle Podlahové (2004) je začínající učitel chápán jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo z druhého pohledu jako perspektivní, nadšený, nadějný. Začínajícího učitele si můžeme představit různě. Jak dlouho ale trvá začátečnické období? To nelze přesně určit, záleží na mnoha faktorech. Obvykle je to ale prvních 5 let profesní praxe. Pro učitelskou profesi je typické, že jsou na učitele kladeny vysoké nároky dětí, rodičů i zaměstnavatele.

Píšová (2011) uvádí, že se začínající učitel ve třídě zaměřuje na okamžité přežití, a to jednoduchými technikami. Soustředí se především na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá tak, že začínající učitel napodobuje zkušenější učitele nebo se řídí jejich radami.

Jak se tedy může začínající učitel stavět ke svým začátkům? Podle Podlahové (2004, s. 18) je nejlepší tento postup: „*Svoje teoretické pedagogické vědomosti postaví do komparativního vztahu se skutečností a použije své schopnosti kritického myšlení (doufejme, že je má).*“ Dále Podlahová tvrdí, že absolventi jsou odchováni novými postupy prezentovanými na vysoké škole, díky tomu se začínající učitel nestane vězněm osnov, plánu, učebnic a jiných školských dokumentů i navyklých rutinních postupů. Bude postupovat tvořivě v duchu osnov, nebude žákům pouze zprostředkovávat učivo, ale bude jim

vytvářet podmínky, aby se mohli a chtěli učit. Bude se muset v prostředí dnešní, pro něho nové školy rychle zorientovat a reagovat na změněné podmínky, opačně by to totiž nešlo.

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) by začínající učitel měl být připraven k odpovědnosti za plánování a organizaci veškerého dění ve třídě. Měl by mít dobrý znalostní a dovednostní základ, který by měl umět využívat k facilitaci učení žáka. Důležité je, aby využíval metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení. Musí umět vytvořit sociální atmosféru a být schopen vést efektivní komunikaci i s partnery školy. Stejně důležité je udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat. Měl by být schopný sebeuvědomění a sebehodnocení i prostřednictvím svých kolegů.

Přípravné vzdělávání učitelů v České republice je založeno na tom, že učitelé absolvují dlouhou vysokoškolskou přípravu a až poté vstupují do profese. Zatímco v severských zemích (Švédsku, Norsku, Dánsku) probíhají akademická studia a profesní rozvoj studia současně. Je tedy potřeba české učitele podpořit při vstupu do profese. „*Začínající učitelé se budou vždy potýkat s četnými profesionálními problémy.*“ (Šimoník, 1995, s. 7) Mladí začínající učitelé potřebují podporu. Na začátku své profesní dráhy jsou nejistí, mají malé sebevědomí, často mají potíže s řízením třídy a kázní.

Začínající učitelé chtějí, aby byli vnímáni jako ti, kteří zvládají vykonávat své zaměstnání. Naši i zahraniční autoři se shodují ve zjištění, že oblast, která mladým učitelům způsobuje největší potíže, je udržení kázně a komunikace s žáky. (Juklová, 2015)

Začínající učitelé jsou na mezilidské vztahy citliví. Od učitele se očekává, že bude komunikovat s žáky, jejich rodiči, kolegy, nadřízenými, a to způsobem, který je efektivní a na určité odborné úrovni. (Šimoník, 1995)

Šimoník (1995) dále dodává, že je nutno tyto profesionální problémy začínajících učitelů redukovat a zmírnit. Tím, že bude věnována větší pozornost budoucím učitelům a na nástupních pracovištích jim budou vytvořeny příznivé pracovní podmínky. Začátek profesionální dráhy významným způsobem poznamená celý profesionální vývoj a tato péče o začínající učitele se společnosti vrátí. Mladí učitelé jsou podle Šimoníka (1995) připraveni spíše

z hlediska teoretických znalostí, ale k rozvíjení a dotváření odborných dovedností dochází teprve na pracovišti, proto je podpora pro jejich profesionalitu velmi významná.

1.1.1.2.1 Uvádějící učitel

Začínajícímu učiteli lze ulehčit začátek profesionální dráhy několika možnostmi. Záleží hlavně na škole, na kterou učitel nastupuje. Starý, Dvořák, Greger a Duschinská (2002) zjistili, že ředitelé škol spatřují základní formu podpory pro mladé učitele v institutu uvádějících učitelů z řad starších zkušenějších kolegů. Dále dle jejich doporučení by škola měla zajistit podmínky metodické podpory uvnitř školy, mezi které patří i uvádějící učitelé.

Podle Podlahové (2004) je uvádějícím učitelem pedagog, kterému je přidělen nově nastupující učitel. Uvádějící učitel novému kolegovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Období uvádění do praxe trvá jeden rok.

Juklová (2015) uvádí, že systém uvádění začínajících učitelů do praxe fungoval v našich podmínkách od roku 1977. I přes skutečnost, že byl výrazně poznamenán dobovou ideologizací a formalismem, se odborníci shodují, že byl pro učitelův další vývoj prospěšný. *„V současnosti je uvádění začínajících učitelů do praxe dobrovolnou a spontánní záležitostí, která je zcela ponechána v rukou ředitelů škol.“* (Juklová, 2015, s. 47)

Uvádějící učitel může začínajícímu kolegovi pomoci v mnoha oblastech. Podlahová (2004) uvádí tyto: uvádějící učitel seznamuje začínajícího učitele s provozem školy (materiální zajištění výuky, řád školy, akce školy pro veřejnost, dokumentace a administrativa školy, atd.), pomáhá při přípravě a vedení výuky, seznamuje s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy, pomáhá rozvíjet vztahy s rodiči žáků, informuje o ostatních okolnostech práce a provozu školy (image školy, možnosti kariérního růstu atd.)

Forem spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele je několik. Podle Podlahové (2004): vzájemné hospitace hodin, po kterých následují rozbory, pravidelné konzultace s předem určeným tématem, neformální setkání ve sborovně nebo kabinetu, diskutování o žácích, učivu atd., společná účast na akcích školy a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, společná

organizace mimoškolních akcí pro žáky, společná organizace akcí pro rodiče, veřejnost.

Klement (1969) uvádí tři typy intervencí zkušených kolegů směrem k začínajícím učitelům. On sám se přiklání k prvnímu typu.

- Začínající učitel je podporován v samostatném rozhodování a utváření vlastního pedagogického stylu.
- Pobízení k následování vzoru starších kolegů jako jediné správné cesty.
- Začínajícímu učiteli jsou striktně vymezeny požadavky, na jejichž plnění se lpí.

Začínající učitel by si měl především uvědomit, že pomoc uvádějícího učitele je dobrovolná. Uvádějící učitel rozhodně nechce méně zkušeného kolegu kontrolovat a kritizovat, ale pomoci mu v jeho začátcích.

1.1.2 Profesní rozvoj

Profesní rozvoj je tzv. zdokonalování a zlepšování v profesi, v našem případě v profesi učitelské. K profesnímu rozvoji rozhodně nedochází jen u učitelů začínajících, ale i u zkušených učitelů.

Profesní rozvoj učitele se nesmí chápat pouze jako účast na kurzech dalšího vzdělávání. Na profesním rozvoji učitele se podílí vedení školy, kolegové v uvádění začínajících učitelů, v mentoringu, v koučování atd. či kolegové z jiných škol. Dalším zdrojem profesního rozvoje učitele jsou rámcové vzdělávací plány, učebnice, metodické materiály, výzkumná zjištění. Z těchto materiálů čerpají učitelé při samostudiu, mohou jim přinášet stejně hodnotné výsledky jako účast na kurzech dalšího vzdělávání. (Starý a kol., 2012)

Huberman (1989, 1993) svým výzkumem zjistil, že v každém období zažívají učitelé momenty náročného profesního rozhodování o dalším směřování své kariéry. Zatímco u začínajícího učitele dochází k objevování a stabilizaci, v dalších obdobích dochází například k poklesu ambicí, přehodnocování kariérních cílů, stagnaci.

Byl vytvořen pětistupňový model učitelova vývoje (Berliner, 1995): Začátečník, pokročilý začátečník, kompetentní učitel, zkušený učitel – pedagogický mistr a expert.

- Začátečník 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.
- 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.
- 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.
- Zkušený učitel se řídí intuicí spolu s explicitními pravidly. Vyučování je stále více zaměřováno na žáka.
- Učitel – expert: jedná se o nejvyšší fázi profesního rozvoje. Učitel nevynakládá pro svůj výkon žádné zvláštní úsilí, plánuje flexibilně. Expert události nejen řeší, ale i očekává. Zná univerzální schémata v rámci procesů učení/vyučování.

Tomková a kol. (2012) uvádí další úrovně učitelova vývoje, je jím stupeň s názvem kompetentní učitel – takový učitel již vlastní a uplatňuje svůj repertoár strategií, díky kterým úspěšně zvládá běžné situace ve třídě. V této fázi je již natolik sebevědomým učitelem, který improvizuje a dokáže vědomě rozhodovat o konkrétních postupech v daném kontextu. Kompetentní učitel se již soustředí na žáka a jeho potřeby, dokáže středně/dlouhodobě plánovat a stanovovat si priority.

Zkušený učitel řídí svůj profesní výkon intuicí spolu s jasně danými pravidly/principy. Nejvyšším stupněm je učitel – expert, kterého charakterizuje plynulý výkon a který dokáže flexibilně plánovat. Ne každý učitel však dojde až k této etapě profesního vývoje. Rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli/experty jsou jak při plánování výuky, tak i ve výuce – např. začínající

učitelé mají menší schopnost improvizace v nepředvídatelných pedagogických situacích. Navíc si nejsou vědomi svých chyb jako zkušení učitelé, zkrátka ještě nedošli k úplnému sebepoznání. (Tomková a kol., 2012)

Existuje evaluační nástroj, který podporuje profesní rozvoj učitelů - Rámec profesních kvalit učitele. Měl by sloužit ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách. Podporuje především profesní rozvoj učitelů. Učitelům ať začínajícím, či pokročilým je doporučeno se věnovat sebepoznání, sebereflexi, aby se stále profesně rozvíjeli a zdokonalovali – profesně rostli. (Tomková a kol., 2012)

Starý a kol. (2012) preferuje podporu rozvoje poskytovanou přímo ve škole. Úspěšné jsou projekty v oblasti dalšího vzdělávání probíhající ve škole. Často je do nich zapojeno vedení nebo celý sbor, předmětový tým. Velmi důležitá je návaznost předchozích a budoucích aktivit v rámci systému profesního rozvoje učitelů.

Podle Starého a kol. (2012) jsou důležité následující body.

- Přijímat profesní rozvoj učitelů jako klíčový nástroj ke zkvalitnění výsledků vzdělávacího systému a podporovat ho odborně, legislativně i finančně.
- Zrovnoprávnit vzájemné vzdělávání ve škole s externím.
- Vytvořit podmínky pro fungování metodické podpory uvnitř školy (např. uvádějící učitelé).
- Vytvořit systém dalšího vzdělávání propojený s kariérním systémem, který bude motivovat učitele k profesnímu růstu.
- Prohloubit spolupráci s pedagogickými fakultami.
- Používat moderní technologie k metodické podpoře učitelů.
- Zapojit do chodu školy pomocný personál – dobrovolníky, studenty, důchodce. Učitelé se pak budou moci věnovat především odborné práci.
- Poskytnout učitelům možnost ucházet se v určité kariérní fázi o tvůrčí volno, aby ho využili ke specifickým formám profesního rozvoje.

1.2 Model podpory učitelů na ZŠ Kunratice

Ještě než v roce 2010 vstoupila ZŠ Kunratice do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, existoval na škole model podpory učitelů.

Na škole fungovali uvádějící učitelé, jejichž cílem bylo podpořit jak začínající mladé učitele, tak i nově příchozí učitele. Uvádějící učitele si noví kolegové nevybírali sami, ale byli jim přiděleni vedením. Většinou se hledělo na stejnou či podobnou aprobaci. Povinností uvádějícího učitele mělo být seznámení nového kolegy s chodem školy, poradit mu v odborných předmětových i metodických záležitostech, případně nabídnout hospitaci ve své hodině a navštívit hodinu nováčka s následnou diskuzí nad hodinou. Po určitém čase vedlo vedení školy s novými kolegy pohovory, kde zjišťovalo, jak se jim podařilo zapadnout do kolektivu, jak se jim daří a jak funguje podpora uvádějícího učitele.

Škola podporovala také další profesní rozvoj učitelů. Učitelé absolvovali několik vzdělávacích kurzů, např. kurzy zaměřené na typologii osobnosti, kritické myšlení, ICT gramotnost. Některými kurzy prošli všichni učitelé, některé kurzy absolvovali pouze učitelé dle vlastního výběru samostatně. Škola byla zapojena do projektu Vzdělání 21, a to především učitelé druhého stupně. Projekt Vzdělání 21 se zabýval pozitivním vlivem moderních technologií ve výuce. (Beran, 2012) Díky tomuto projektu mohl každý učitel, který byl zapojený do tohoto projektu, mít svůj osobní počítač. ZŠ Kunratice se navštěvovala se zapojenými školami a školy si vzájemně sdílely příklady dobré praxe. Jako vnější supervizor byla k monitorování dopadů projektu na žáky zapojena Pedagogická fakulta UK v čele s PaedDr. Natašou Mazáčovou, PhD. (návštěvy hodin, videonahrávky a testování žáků). Zároveň byla v rámci projektu Vzdělání 21 zavedena pozice koordinátora, který pomáhal plánovat jednotlivé činnosti spojené s projektem, sbíral informace od učitelů, pomáhal naplánovat a zkoordinovat jednotlivé kontrolní a ověřovací akce vzhledem k projektu (natáčení hodin, testování žáků), spoluorganizoval sdílecí setkání s ostatními školami zapojenými do projektu, zjišťoval potřeby učitelů stran dalšího vzdělávání potřebného k projektu a nabízel učitelům semináře potřebné

vzhledem k požadavkům a cílům projektu, předával informace od vedoucího konzultanta projektu.

S cílem poznávat výuku na jiných školách, vzájemně sdílet zkušenosti, případně získat nové, docházelo k výjezdům sborovny, a to do ZŠ v Chrudimi a do ZŠ ve Smržovce. (Veřejně nepublikované dokumenty školy)

1.3 Projekt pomáháme školám k úspěchu

ZŠ Kunratice se roku 2010 zapojila do vzdělávacího projektu *Pomáháme školám k úspěchu* pro učitele a ředitele veřejných základních škol v České republice. (Beran, 2015)

Uvedený projekt je zaměřen na vysokou kvalitu výuky, především na individuální přístup pedagogů k žákům. Projekt podporuje školy v oblasti vzdělávací, materiální i personální. Podpora školy je dlouhodobá, projektový cyklus v modelové škole trvá 5 let, v pilotní spolupracující škole 3 roky. Podpora projektu očekává ochotu školy předávat získané zkušenosti jiným veřejným školám. Tím pomáhá učitelům lépe rozpoznávat individuální potřeby svých žáků, lépe přizpůsobovat styl výuky, a tak dosahovat co nejlepších pedagogických výsledků. Cílem je, aby každý z žáků zažil svůj školní úspěch, který do budoucna pomůže upevnit jejich vztah ke vzdělávání. (Beran, 2015)

Pilotní fáze projektu probíhá v ZŠ Kunratice a karvinské ZŠ Mendelova. Na obou školách působí projektové (dnes už pedagogické) konzultantky a pedagogické asistentky, učitelé se účastní vzdělávacích seminářů a získávají nové výukové pomůcky a techniky. Celý pedagogický sbor si vytváří vlastní plán pedagogického rozvoje školy (PPRŠ). Formou podpory pro školu je mentoring, trénink pedagogických a sociálních dovedností učitelů, poskytování nástrojů pro zjišťování výsledků vzdělávání jednotlivých žáků, sdílení zkušeností mezi učiteli projektových škol a spolupracujících škol. (Beran, 2015)

1.3.1 Kultura školy

Vstupem do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* je na ZŠ Kunratice budován systém sdílení zkušeností a vzájemného učení učitelů v rámci učitelského sboru i mezi školami. Aby tento systém mohl fungovat, je zapotřebí, aby na škole fungovala určitá úroveň školní kultury.

Podle Jakubíkové (2001) je školní kultura souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných. Jedná se o vnitřní fenomén, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k zaměstnancům školy.

Walterová (2001, s. 89) uvádí, že „*kultura školy zahrnuje klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí a její image.*“

Hloušková (2008) konstatuje, že pojem kultura školy je spojen s fungováním školy jako celku. Jedná se o projev specifičnosti škol a významný faktor ovlivňující fungování škol.

Kultura školy se podle Jakubíkové (2001) projevuje:

- specifickými formami komunikace
- realizací personálních činností
- způsoby rozhodování ředitelů a zástupců škol
- celkovým sociálním klimatem
- společným názorem učitelů a dalších zaměstnanců školy na materiální i nemateriální stránku školy

Z toho vyplývá, že se pod pojmem kultura školy chápe to, jak se škola prezentuje, jaký obraz je o škole vytvářen, jakou má pověst, jaké osobnosti jsou její součástí, jaké má cíle a hodnoty. Kulturu školy tvoří několik vzájemně souvisejících prvků, kterými jsou symboly, osobnosti, pověst školy, pravidla a normy jednání, klima, hodnoty. (Nezvalová, 2006)

Kultura školy (Eger, 2006) se projevuje v dojmech vlastních pracovníků školy i v široce pojatém okolí, při komunikaci uvnitř i vně školy, v rozhodovacích procesech školy. Materiální projev kultury školy působí na veřejnost, ale i na žáka a jeho rodiče. S nemateriálními projevy se potencionální žáci a jejich rodiče, zaměstnanci seznamují mnohem dříve než s materiálními projevy, je jimi vytvářen první názor na školu, který může ovlivnit jejich rozhodnutí o výběru školy, na které by rádi studovali, pracovali či ji sponzorovali.

„Kolektivní síla (collective capacity) se projevuje tam, kde se skupiny stávají lepšími – v kultuře školy, ve společné kultuře zřizovatelů a škol, v kultuře

na úrovni vládní politiky. Velká kolektivní síla, taková, která má skutečné dopady, se projevuje tam, kde se věci zlepšují díky spojenému úsilí – ve spolupráci, chcete-li. Kolektivní síla vytváří emoční nasazení a věcnou odbornost, se kterou se nemůže poměřovat sebevětší individuální snaha ...“
(Fullan, M, 2010, s. 138)

1.3.1.1 Popis dobré školy

Aby bylo dosahováno hlavního cíle projektu *Pomáháme školám k úspěchu* je potřeba upřesnit prvky školní kultury ZŠ Kunratice, které se musí ve škole i u jednotlivých učitelů postupně rozvíjet. Tyto prvky upřesňuje Popis dobré školy. Popis mohou využívat školy, které jsou součástí projektu při přípravě svého vlastního Projektu pedagogického rozvoje školy a jednotliví učitelé při tvorbě Plánů osobního pedagogického rozvoje. Škola si vybere pouze ty oblasti, kterým se chce věnovat a zaměřit se na ně. Škola sama každou vybranou oblast popíše, jak na tom je, kam se v oné oblasti chce dostat. (Košťálová, 2010)

Prvky školní kultury v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu* jsou tyto:

„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)

Školy by měly začít o své práci přemýšlet, chtít znát fakta a chtít se efektivně rozhodovat a nacházet cesty, jak být dobrou školou. Ve školách fungují autoevaluační týmy, které se zabývají zjišťováním dat o různých oblastech života školy. Autoevaluace nemá být záležitostí jednoho člověka. Cíl autoevaluace je zjištění, zda jsou žáci, jejich rodiče a učitelé se školou spokojeni, co konkrétně přispívá k jejich spokojenosti či nespokojenosti, co pomáhá žákům dosahovat dobrých výsledků ve vzdělávání. Pracovníci by měli přemýšlet o své činnosti, o procesech, ke kterým na škole dochází, o příčinách

a důsledcích. Škola si autoevaluací navíc volí priority své práce, pokud chce v dané oblasti pracovat, signalizuje tím, že je tato oblast pro školu důležitá, že v ní chce něčeho docílit. Zároveň přebírá zodpovědnost za řešení. (Ostrýtová-Štybnarová, 2012)

1.3.1.2 Kolegiální podpora na ZŠ Kunratice

Zkušenosti ZŠ Kunratice z projektu *Pomáháme školám k úspěchu* jsou především ve formě kolegiální podpory, která je součástí oblasti Uskutečňované kurikulum v Popisu dobré školy. Díky kolegiální podpoře je na škole vytvářena školní kultura. Dle Popisu dobré školy učitel nabízí a ochotně dává druhým k dispozici své znalosti a zkušenosti, sděluje své postřehy a je ochotný poskytnout podklady pro přípravu výuky. Učitelé společně konzultují 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 do svých hodin. On sám navštíví výuku kolegů, kterou společně vyhodnotí. (Košťálová, 2010)

Podle Hattieho (2012) je kolegiální podpora - partnerská společná práce dvou a více učitelů, při níž je důležité společné plánování, společná výuka a společná reflexe, tzn. „3 S“. Smyslem kolegiální podpory je, že se oba učitelé při společné práci navzájem podporují tím, že s oporou jeden o druhého zkouší cesty, které budou mít co největší dopad na učení každého žáka. Oba učitelé společně tvoří, společně řeší problémy a společně se učí. Díky vzájemné podpoře se lépe zvládají stále se proměňující požadavky na učitelskou práci. Není důležité, zda se ve výuce povedla nová vyučovací metoda, ale jestli pomohla žákovu učení, a zda to přispělo k žákově radosti z učení. Přestože je jeden z učitelů zkušenější, během společné práce se stávají rovnocennými partnery. Pokud se ve výuce něco nepovede, nejde o chybu, ale o zkušenost, kterou je důležité zreflektovat. Zorganizovat párovou výuku či vzájemné návštěvy v hodinách je náročné, vedení školy však obvykle vyjde vstříc a podmínky vytvoří.

Kolegiální podpora z projektu *Pomáháme školám k úspěchu* na ZŠ Kunratice probíhá v těchto formách.

- **Párová výuka**
Dva učitelé společně plánují, uskutečňují a vyhodnocují výuku. Párová výuka se vyvinula z požadavků projektu, kterým byla spolupráce učitele s asistentem. Podmínkou párové výuky bylo plánování a reflexe společně s učitelem. Asistenti se tak velmi rychle stali učitelům skutečnými pedagogickými partnery, párovými učiteli.
- **Sdílení ve trojicích**
Sdílení ve trojicích probíhá spolu se ZŠ Mendelova v Karviné, což je škola, na které probíhá projekt *Pomáháme školám k úspěchu*. Tři vyučující, z nichž má každý ve škole jinou funkci, se střídavě navštěvují v hodinách - jeden z nich vyučuje, druhý dává vyučujícímu zpětnou vazbu a třetí poskytuje zpětnou vazbu na zpětnou vazbu.
- **„Trikolóry“**
Tři vyučující společně reflektují výuku.
- **Otevřené hodiny**
Vyučující pozve kolegy do výuky s informací, nač se mají zaměřit a k čemu chce od nich slyšet zpětnou vazbu. Ten den se po hodině všichni sejdou a hodinu zreflektují.
- **Neformální spolupracující týmy**
Dvojice nebo trojice učitelů společně plánují, někdy společně vyučují, vždy spolu výuku reflektují a vyhodnocují. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

1.4 Mentoring

1.4.1 Pojem Mentoring

Mentoring je dnes velmi často používané slovo, a to nejen v pedagogice. Je to vztah dvou osob, ve kterém hraje hlavní roli předávání zkušeností. Předávání zkušeností mentora mentorovanému. Je to vztah mezi dvěma lidmi, jejichž cílem je profesionální rozvoj. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014)

Název je odvozen od slova Mentor, které se objevilo 800 let př. n. l. v Homérově eposu Odysseus. Když šel Odysseus do války, vychovával jeho syna Telemacha přítel Mentor. Mentor byla bohyně Athena, která se za Mentora

převtělila. Mentor působil při Telemachově výchově jako učitel, rádce, průvodce a přítel (Petrašková, Prausová, Štěpánek, 2014).

1.4.2 Mentor

Mentor je osoba, která je profesionální, moudrá, vzdělaná, zkušená a zároveň dostatečně vědomá individualita (Petrašková, Prausová, Štěpánek, 2014).

Mentor pomáhá mentorovanému, aby se rozvíjel, ne aby přežil. Měl by ho podporovat, aby byl schopný jít tou cestou, kterou chce. Aby si uvědomil své vlastní hodnoty, sny. Mentor je pro mentorovaného vzorem. Mentor je ten, kdo má bohatší zkušenosti a znalosti než mentorovaný. Díky němulepší nebo změní své chování, postoje, schopnosti, zvládne lehčí i těžké životní překážky. Nesmíme zapomenout na to, že i mentor řešil v minulosti stejné překážky jako mentorovaný nyní.

„Jaké schopnosti má mentor:

- *Pomáhá růst.*
- *Předává znalost a zkušenost.*
- *Předává pohled na svět a situaci, inspiruje, motivuje člověka k rozvoji.*
- *Podporuje smysluplnost konání, dodává člověku odvahu jít po své cestě.*
- *Sám sebe učí.“* (Petrašková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 40)

Role mentora se stále mění, a to podle situačního kontextu a vzdělávacích potřeb studentů. Mentora je možno vnímat jako:

- poskytovatele zpětné vazby
- poradce
- pozorovatele
- vzor
- rovnoprávného partnera
- kritického přítele
- poradce
- kontrolora kvality
- hodnotitele

- manažera (Píšová, Duschinská a kol., 2011)

Každý mentor se objeví ve všech těchto rolích, záleží na aktuální situaci a potřebě mentorovaného. Ten prochází různými stádii, v každé etapě je potřeba jiná podpora ze strany mentora.

1.4.3 Mentorovaný

Mentorovaný je ten, kdo využívá podpory mentora. Pro správně fungující spolupráci je důležité vytvoření vzájemného efektivního a fungujícího partnerství s mentorem. Hlavní úlohou v procesu mentoringu je porozumění obou stran. Nemusíme nutně hledat podobné povahové typy, je však potřeba, aby si spolu rozuměli, respektovali se. Aby mentorovaný byl schopen mentorovi říci, čemu nerozumí, co potřebuje, co se mu nelíbí. Je třeba věnovat velkou pozornost propojení mentora a učně (mentorovaného). Mentorovaný by měl být zodpovědný, měl by si být vědom toho, že je jeho osobním rozhodnutím se učit. Mentorovaný plní dílčí kroky, díky kterým dosáhne výsledků, na kterých se domluvil s mentorem. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014)

1.4.4 Mentoring v učitelství

„Mentoring v učitelství můžeme na základě předchozí diskuse vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 46) Mentoring nemusí ale pomáhat pouze začínajícím učitelům. Další jeho formou je kolegiální podpora i zkušeným pedagogům. Každý se určitě někdy dostane do situace, se kterou si neví rady, potřebuje pomoc.

Já se v této kapitole zaměřím na mentoring jako pomoc zkušenějších učitelů jejich mladým nastupujícím kolegům.

Juklová (2013) upozorňuje, že z důvodu rozsáhlých teoretických znalostí, ale zároveň nedostačujících praktických dovedností absolventů má péče o ně a jejich vedení pro jejich profesionalitu značný význam.

Škola nemá povinnost nabídnout začínajícímu učiteli uvádějícího učitele, mentora. Pro mladého učitele je tento druh podpory velmi důležitý a měl by na

něj být kladen důraz. Protože nejen věková struktura je naprosto odlišná od té, se kterou se setkával na vysoké škole.

Podlahová (2004, s 30) také upozorňuje na problematiku nepřidělování uvádějících učitelů/mentorů. *„Snad ve slepé důvěře ve schopnosti začínajícího učitele nebo v neodůvodněné víře, že vysoká škola dokáže připravit hotového učitele-profesionála. Uvádějícího učitele není dobré vnímat jako kontrolora či revizora a třást se před ním strachy. Většina uvádějících učitelů má zájem začínajícímu učiteli pomáhat, zejména pokud mladý kolega dá najevo zájem o tuto pomoc.“*

Uvádějícím učitelem by se měl stát člověk, který začínajícího učitele psychicky podpoří, pomůže mu. Pokusí se jeho nejistotu snížit na minimum. Uvádějící učitel může ovlivnit celý profesní život začínajícího učitele. Začínající učitel by měl dostat tu možnost si svého uvádějícího učitele vybrat. Oba si musí rozumět, mít spolu upřímný vztah. Podle Šimoníka (1995, s 21) je důležité začínajícímu učiteli pomáhat: *„Taktně, citlivě, jako s rovnocenným partnerem. Nenutit, nevnučovat mu svou pomoc, měl by ale vědět, že jsme připraveni kdykoli pomoci. Jsme-li požádáni o pomoc, vynecháme hodnotící soudy o jeho vzdělání a schopnostech a pomůžeme tak, aby to nevypadalo jako poučování apod., ale kolegiální debata. Náš návrh by měl vyznít jako jedna z možných alternativ. Nezrazujeme začínajícího učitele od postupů a metod, které se nám nezdařily! Je žádoucí, aby naše rady a informace neměly povahu rigorózních soudů a neovlivňovaly tak předem přístupy a postoje mladého učitele k lidem, vztahům, postupům i věcem.“*

Mentor může začínajícího učitele inspirovat, pomáhá mu při osobním i profesním rozvoji. Duschinská (2010) uvádí tyto přínosy mentoringu pro začínající učitele: *„zlepšuje sebedůvěru, nabízí profesní rozvoj, poskytuje rady a informace, povzbuzuje reflektování praxe, poskytuje personální podporu, zvyšuje efektivitu a pracovní výkon, rozvíjí uvědomění kultury a příslušnost k ní.“*

Mezi znaky mentoringu patří (Zdravá škola, 2012):

- dobrovolnost - mělo by se jednat o dobrovolné partnerství. Ani jedna z osob by neměla být nucena.

- vzájemná důvěra - mentor by měl poskytovat osobní podporu, mentorovaný se může mentorovi svěřit v případě problémů, k tomu dojde jen tehdy, pokud budou mít mezi sebou vytvořenou důvěru.
- empatie - mentor by se měl umět vcítit do mentorovaného. Vzpomenout si na své začátky, co pro něj nebylo snadné. Pokusit se porozumět situaci z druhého úhlu pohledu.
- diskrétnost
- proaktivní přístup - mentorovaný by měl být aktivní a mentor by ho měl inspirovat a poskytovat mu zpětnou vazbu.
- povzbuzení
- zpětná vazba
- předávání kladných zkušeností

Pokud je mentorovaný úspěšný, spokojený, mohl by se časem sám stát mentorem. Mentorem se však nemůže stát každý zkušený učitel. Mentora by mělo vybrat vedení školy, protože své pracovníky zná nejlépe. Měl by disponovat také znalostmi, jak učit dospělé lidi. Umět je pozitivně motivovat, naslouchat jim. Měl by také umět komunikovat, přijímat lidi bez předsudků, umět klást otázky. (Zdravá škola, 2012)

1.5 Mentoring na ZŠ Kunratice

Cílem mentoringu na ZŠ Kunratice je podpora dalšího profesního rozvoje pedagogů. Každý školní rok je v oblasti mentoringu zvolen dílčí cíl, kterého chce škola dosáhnout. Momentálně je jím zavedení efektivního a udržitelného systému mentoringu na škole. Základem dobře fungujícího mentoringu jsou dlouhodobě spolupracující dvojice: mentor – mentorovaný (mentee), které na škole vznikají tak, že učitelé pravidelně dochází za svými mentory a konzultují s nimi své pedagogické úspěchy a neúspěchy. Ale i sami mentoři se spolu pravidelně schází a sdílí své zkušenosti. Potřeby učitelů jsou na škole zjišťovány formou dotazníku. Jednotliví mentoři nabízejí svou podporu nejen učitelům na ZŠ Kunratice, ale i na jiných školách. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

1.5.1 Organizace mentoringu na ZŠ Kunratice

Do role mentorů na ZŠ Kunratice jsou navrhováni učitelé, kteří mají spoustu zkušeností a zastávají již ve škole nějakou funkci, tzn. učitelé, kteří jsou součástí menších školních týmů – např. metodických sdružení, připravující řadu podkladů pro kvalitu výuky či pro další rozvoj školy, nebo vedli studenty pedagogické fakulty na praxích, jsou/byli angažováni v projektech, které škola realizuje a samozřejmě se dále sebevzdělávají v oblastech jejich zájmu (podpora čtenářství, ICT atd.). Poté, co se tito zkušení učitelé stanou mentory, rozšíří se jejich činnosti a aktivity. Důležité je, zda je v jejich možnostech věnovat se mentorství, jelikož jde o velmi časově náročnou funkci – rozvoj mentorských dovedností a realizaci mentoringu pro ostatní učitele ve škole. Stejně významnou otázkou je, zda budou i ostatní učitelé disponovat časovými možnostmi na tuto podporu od kolegů – mentorů. Je potřeba, aby si každý učitel, který má o podporu formou mentoringu zájem, rozvrhl své časové možnosti a stanovil si priority. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

Když došlo k rozhodnutí zavést na ZŠ Kunratice mentoring jako systém podpory dalšího profesního rozvoje pedagogů, musely být zajištěny určité podmínky, např. učitelé mentoři byli uvedeni před celým pedagogickým sborem, byla představena jejich funkce ve škole. To bylo zapotřebí hlavně k ujasnění jejich pozice a zároveň nejasností, které vyvstaly po zavedení mentoringu. Mentoři navrhli, že si několikrát během školního roku připraví otevřené hodiny, ve kterých nabízejí náslechy a následný rozbor vyučovací hodiny. Kolegové, kteří projeví zájem, se mají možnost podívat na jejich hodinu, která je pro ně přínosem i inspirací. Je však třeba účast na otevřené hodině nahlásit s dostatečným časovým odstupem, aby bylo možné zajistit změnu vyučujícího v danou vyučovací hodinu. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

Ne každý mentor na škole je vytížen stejným množstvím mentorské podpory, někteří organizují pouze samotný mentorský program, přestože by zdokonalování v mentorských dovednostech a kontinuální práci s mentorovaným uvítali. Mentoři se orientují na problematiku, která vyplývá z oborových didaktik předmětů, které vyučují, na spolupráci při vedení praxí studentů učitelství, na spolupráci s asistenty, případně nově příchozími učiteli.

Dále publikují v Kritických listech a učí se lektorovat v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy. Zprávu o jejich mentorské činnosti zasílají jednou měsíčně vedení školy. Na škole stále probíhá hledání podob mentoringu a podob spolupráce mentora s mentorovaným, to jsou reakce na nevyjasněné kompetence mentorů, na systém jejich hodnocení, dále je nutný vznik dlouhodobých cílů s jasně definovanými výstupy v rámci mentoringu na ZŠ. Vše musí vznikat na základě dialogu – vedení, mentor. Řešením je možnost získání zpětné vazby za odvedenou práci, pravidelné konzultace vztahující se k mentorské a učitelské práci, individuální a skupinová supervize, plánování a evaluace kariérního rozvoje, vytvoření prostoru pro společný dialog. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

1.6 Charakteristika párové výuky

1.6.1 Pojem párová výuka

Pojem párová výuka je v odborné literatuře charakterizován jako způsob organizace výuky žáků, výuka ve dvojicích. Já se však budu věnovat párové výuce ve vztahu k práci učitelů, nikoli žáků.

Párová výuka neboli týmová výuka je práce dvou a více vyučujících. Oba vyučující společně plánují, vedou a vyhodnocují vyučovací proces pro stejnou skupinu žáků. Jedná se o velmi vhodný typ výuky pro začínající učitele - učí ve dvou, získají větší jistotu a spoustu zkušeností. Na základě tohoto typu výuky lze reagovat na žákovy jedinečné potřeby, tím pádem se žák může učit a být ve škole úspěšný. Aby učitel dosáhl tohoto cíle, musí poznat každého žáka, vytvořit vhodné učební klima a diferencovat výuku podle potřeb žáků. Košťálová (2012)

Jak pomáhá párová výuka k naplnění těchto tří kroků? K plánování a realizování výuky podle individuálních potřeb je nutné poznat každého žáka. Když žáka pozorují dvě osoby, dojde k rychlejšímu a snazšímu poznání, navíc budou mít více užitečných poznatků než jedna osoba. Důležité je, aby oba dva učitelé svá poznání neinterpretovali, ale pouze si je zapisovali a používali je k vlastním účelům. Aby došlo k vytvoření vhodného učebního klimatu, musí se každý žák cítit respektovaný a přítomný. K tomuto pocitu dojdeme

doporučeným postupem – pamatovat si žákovo jméno, jaké má koníčky, kde byl na dovolené. Je potřeba, aby se zároveň každý žák cítil bezpečně. Košťálová (2012)

Pro diferencování výuky se musí volit různé cesty k učení, aby byly uspokojeny potřeby všech žáků. Jedná se o výuku orientovanou na žáka. To znamená, že každý žák ve třídě je zapojen, každý se účastní. Košťálová (2012)

1.6.2 Využití párové výuky

Párovou výuku lze nejvíce využít při výuce základních všeobecných předmětů. V těchto předmětech jsou totiž stanoveny cíle, kterých mají dosáhnout všichni žáci. Tím však není vytvořen minimální vzdělávací standard pro všechny, ale dosažení osobního maxima každého žáka. (Košťálová, 2012)

Jakou roli však mají oba vyučující během párové výuky? Je několik možností. Buď mohou mít jednotliví vyučující pevnou roli, například jeden vykládá a druhý monitoruje, nebo si vyučující své role střídají – v jedné části hodiny zadává instrukci/vykládá jeden z dvojice a druhý zadání zapisuje na tabuli/monitoruje; v další části hodiny se vymění. Důležité je, že oba vyučující musí vědět, jakou funkci v jaké části hodiny zastávají. (Košťálová, 2012)

Je důležité zmínit, že párová výuka není státem podporovaná, pokud o ni tedy rodiče žáků mají zájem, musí si ji financovat sami. (Košťálová, 2012)

1.6.3 Typy párové výuky

Párová výuka má několik typů, jak může probíhat. Maroney (1995), Robinson and Schaible (1995) jmenují tyto typy.

1. Párová výuka tradičního typu - učitelé se podílí na předávání nové látky (jeden z vyučujících vykládá, druhý zapisuje poznámky na tabuli).

2. Spolupráce párových učitelů ve výuce - ani jeden z učitelů nevykládá, ale oba diskutují o daném tématu. Jejich diskuze je předem připravená. To znamená, že téma žákům není předáváno typickým monologem, ale formou diskuze, výměnou myšlenek.

3. Typ párové výuky, ve které se jeden z učitelů zabývá tématem, obsahem výuky a druhý studijními dovednostmi nebo zajištěním následných činností, které s tématem souvisí.
4. Souběžný typ výuky - učitelé vyučují souběžně třídu, kterou si rozdělili na dvě či více skupin.
5. Diferencující typ výuky v jedné třídě - žáci jsou rozděleni do skupin podle míry zvládnutí problému - na ty, kteří mohou již řešit doplňkové a rozvíjející problémy, a na ty, kteří potřebují jeho základní procvičování.
6. Párová výuka s monitorujícím učitelem - jeden z vyučujících vede hodinu, druhý učitel se zabývá porozuměním a chováním žáků. Sleduje, jestli někdo z žáků nepotřebuje pomoci. Kontroluje, zda všichni pracují, jestli je žákům téma výuky známé.

Během vyučovací hodiny formou párové výuky samozřejmě dochází k různým kombinacím těchto typů.

1.6.4 Pároví učitelé

Párová výuka je charakteristická tím, že ji vedou dva plnohodnotní učitelé, nikoli asistent a učitel. Nejdůležitější vlastností učitelů, kteří párově vyučují, je flexibilita. Stejně jako i učitelé, kteří nepracují v páru, musí být odhodlaní, že dokážou každého žáka se něčemu naučit. Pároví učitelé si musí být blízcí stylem výuky, ale nejen jím - měli by si vzájemně rozumět, respektovat se. Cílem párové výuky je co nejvíce zlepšit výsledky každého žáka, aby každý žák dosáhl svého osobního maxima. Cíl může být naplněn jen pod podmínkou dobré spolupráce mezi oběma učiteli. (ČT24, 2014)

„Ideálními adepty jsou končící studenti pedagogické fakulty, tedy začínající učitelé, pro které je dobrou zkušeností, učit ze začátku ve dvou,“ říká Círová. (ČT24, 2014)

1.7 Párová výuka na ZŠ Kunratice

Základní škola Kunratice je první školou v České republice, která začala učit párově. Párová výuka je zde realizována od školního roku 2012/2013, probíhá již třetím rokem. V tomto školním roce 2014/2015 je tímto způsobem vyučováno v prvních, druhých a třetích třídách na prvním stupni.

Párová výuka je výuka učitele a pedagogického asistenta. Často dochází k nedorozumění a pojem pedagogický asistent je chápán stejně jako asistent žáka. Tak to však není. Párový učitel (pedagogický asistent) je kvalifikovaný učitel (obvykle začínající). Nepomáhá jen jednomu žákovi jako asistent žáka, ale skupinám žáků dle domluvy s učitelem a dle aktuální potřeby. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

1.7.1 Zajištění fungování párové výuky

Protože párová výuka není součástí standardu vzdělávání ve veřejné škole, nejsou na ni od státu poskytovány finanční prostředky. V případě zájmu o párovou výuku je potřeba její financování. Říhová (2014)

Na ZŠ Kunratice je párová výuka financována rodiči, kteří peníze vybírají ve spolku Patron (společenství rodičů při ZŠ Kunratice, zajišťující řadu aktivit na podporu a rozvoj školy nejen ve vzdělání) a škole je pak dávají jako účelový dar. Spolek Patron má vlastní tým, který se stará o fungování párové výuky. Dále je párová výuka financována ze sponzorských darů a různých projektových aktivit, do kterých se škola zapojuje. Círová (2014)

Aby škola rodiče o všem informovala, pravidelně se s rodiči schází, probíhají tzv. rodičovské kavárny. První rodičovská kavárna se uskuteční po zápisu dětí, kde jsou rodiče informováni o všem, co s párovou výukou souvisí. Následně je zjišťován zájem rodičů 1. ročníků o tento typ výuky formou dotazníkové ankety. Pokud je dotazníková anketa pozitivně vyhodnocena, zorganizuje spolek Patron sbírku prostřednictvím darovacích smluv. Círová (2014)

Samozřejmě má párová výuka i několik odpůrců, kteří kritizují fakt, že když je státní školství bezplatné, neměli by si druhého učitele financovat. Stát však žádné dotace ani granty na párovou výuku nenabízí, do budoucna je

nutno si uvědomit, že párová výuka je přínosná nejen pro žáky, ale i učitele. Díky párové výuce se učitelé učí plánovat výuku, vzájemně se doplňují, dávají si zpětnou vazbu. Říhová (2014)

1.7.2 Důvody realizace párové výuky na ZŠ Kunratice

Podle Círové (2014) je hlavním důvodem rozhodnutí ZŠ Kunratice pro párovou výuku podpora individualizace každého žáka. Díky ní se zapojí všichni žáci do učení, druhý učitel v hodině zvyšuje individuální přístup k žákům, a to díky různým typům výuky, kterým jsem se věnovala v předchozí kapitole.

Zvláště v základním vzdělávání jsou rozdíly v pokročilosti žáků ve znalostech, dovednostech nebo pracovním tempu znatelné. Párová výuka pomůže tyto rozdíly vyrovnat. Také pracovní klima ve třídě s dvěma učiteli je znatelně lepší. Když jeden z učitelů dohlíží na porozumění daného úkolu, je tento proces rychlejší a úspěšný u všech žáků.

1.7.3 Charakteristika práce asistenta pedagoga na ZŠ Kunratice

Pedagogický asistent je obvykle začínající učitel, je to kvalifikovaný učitel. Nepomáhá pouze jednomu žákovi jako asistent žáka, ale spíše skupinám nejpotřebnějších žáků, záleží na domluvě s třídním učitelem a na aktuální potřebě. Hlavní je, aby byla přítomnost asistenta využívána co nejefektivněji ve prospěch učení žáků. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

Způsoby práce asistenta pedagoga

- Plánování hodiny spolu s třídním učitelem – společně vytvořený plán hodiny nebo získání plánu od učitele i s pokyny a komentáři ke spolupráci.
- Přípravování pracovních listů na základě pokynů od učitele nebo podle vlastní invence.
- Vytváření pomůcek pro výuku.
- Vyhledávání materiálů a další doplňků výuky – např. videa, nahrávky atd. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

V průběhu výuky asistent pedagoga rozdává pomůcky/texty, upravuje pracovní místo, sleduje žáky, jak rozumí zadání, prochází spolu s učitelem třídou a pomáhá atd. Záleží na zvolení typu párové výuky. Asistent pedagoga však není učiteli nápomocný pouze během výuky a při přípravě výuky, ale také zastupuje nepřítomné vyučující. O suplování vědí několik dní předem, aby bylo možné se kvalitně připravit. Zastupovat však mohou maximálně 2 vyučovací hodiny týdně, z toho jednu hodinu vedou ve dvojici. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

Každý asistent si vede také své portfolio, které obsahuje záznamy z návštěv v hodinách s pedagogickou konzultantkou nebo samostatných návštěv. Tato dokumentace slouží k profesnímu růstu asistentů. Dále se asistenti pedagoga vzdělávají buď samostatně, nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

1.8 Profesní portfolio učitele

1.8.1 Pojem profesní portfolio učitele

Profesní portfolio je využitelné nejen u učitelů, ale také u studentů učitelství. Duschinská (2010) vymezuje profesní portfolio jako „*strukturovaný soubor důkazů o průběhu a výsledcích učení.*“ Trunda (2012, s. 6) uvádí, že „*profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.*“ Dodává, že se předpokládaná podoba profesního portfolia učitele a práce s ním doplňuje s evaluačním nástrojem Rámec profesních kvalit učitele. Z těchto faktů lze vyvodit, že profesní portfolio lze využít nejen jako důkaz o učení během vzdělávání, ale přispívá také k profesnímu růstu.

Profesní portfolio učitele je určeno těm učitelům, kteří chtějí průběžně získávat zpětnou vazbu o svém profesním vývoji a o aktuální úrovni svých profesních kvalit. Cílem tohoto nástroje je obraz kvality vlastního profesního výkonu, díky kterému je učiteli umožněno aktivní sebeřízení a rozvoj. Trunda (2012)

1.8.2 Jak pracovat s profesním portfoliem učitele

Učitel si stanoví rozvojové cíle pro určité období. Učitel si promyslí a poté zapíše ke každému cíli, na čem bude dokládat, že cíle splnil. Tzn. jaké položky a proč bude v portfoliu střídat a co bude ve zvolených dokladech hledat. Je důležité, aby si učitel stále připomínal, na čem pracuje a nezakládá do portfolia nic, co s jeho cíli nesouvisí. (Košťálová, 2010 – 2015)

Trunda (2012, s. 8) uvádí, že *„vkládání obsahu do portfolia není časově náročné, pokud učitel postupuje skutečně výběrově, to znamená, pokud vkládá do portfolia skutečně ty dokumenty a jiné artefakty, které jsou reprezentativní a vypovídají o profesním vývoji pedagoga. Profesní portfolio nemá být sbírkou všeho, co učitel udělá, vytvoří, řekne.“*

Učitel v první etapě shromažďuje všechny materiály, které podle něj souvisí s jeho cílem, nyní se jedná o portfolio pracovní, není totiž tříděné. V daných intervalech se učitel ohlíží za svou práci, třídí položky tak, že se pídí po dokladech vlastního pokroku. Portfolio, které obsahuje položky mapující jeho cestu k dosažení určitého cíle, označujeme jako portfolio dokumentační. Na konci období učitel své portfolio projde a napíše souhrn toho, kde se vzhledem ke stanoveným cílům nachází. Vychází přitom z dokladů ve složce. Dále následuje rozvojový rozhovor s vedením školy, a to buď před učitelovým shrnutím, nebo po něm. Předmětem rozvojového rozhovoru je minulý vývoj a i učitelova představa o dalších krocích. (Košťálová, 2010 - 2015)

Duschinská (2010) upozorňuje, že *„k zásadním připomínkám kritiků portfolia patří vysoká časová náročnost a množství práce vynaložené na jeho tvorbu.“* Profesní portfolio je pracnou záležitostí v už tak náročné učitelské profesi.

Během tvorby portfolia jsou důležitá pravidelná setkání jednotlivých učitelů s managementem školy, během kterých jsou předmětem diskuze otázky osobního rozvoje učitele, jeho podpora, profilace, další vzdělávání, představy seberozvoje a jejich sladění s potřebami školy. K těmto setkáním je profesní portfolio velmi cenným nástrojem, protože dokládá směřování učitele. Setkání by měla probíhat v pravidelných intervalech (např. ročních). Trunda (2012)

1.8.3 Obsah profesního portfolia učitele

Do pedagogického portfolia nelze vkládat všechny dokumenty a materiály. Je nutné vkládat pouze výběrový materiál, který vypovídá o profesním vývoji pedagoga. První rada podle Trundy (2012, s. 8) v první fázi – sběr materiálu zní: *„Nevytvářejte speciální dokumenty kvůli portfoliu.“* Zdůvodňuje to tím, že *„vyumělkovanost“ dokumentů stejně vyjde najevo a sama o sobě už svědčí negativně o profesionální úrovni svého autora. Pro zpětnou vazbu je nejcennější autenticita shromážděvaných artefaktů.“*

Aby portfolio plnilo svůj účel, nemůže v něm být vše, co učitel a jeho žáci vytvoří. Pokud bychom do portfolia vkládali veškeré materiály, časem se v něm ani my sami nevyznáme.

Do portfolia mají být vkládány autentické materiály – např.:

- výukové plány a jejich komentáře (např. reflexe po výuce)
 - produkty nebo kopie produktů žáků spolu s komentáři
 - pracovní listy
 - fotografie z vyučovacího procesu
 - sebereflektivní zápisky
 - zpětné vazby od žáků, kolegů, mentorů
- (Košťálová, 2010 - 2015)

Učitel do portfolia vkládá materiály, které dokládají odpovědi na otázky:

- Plánuji efektivně svou pedagogickou práci a práci žáků?
- Vytvářím ve třídě prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením?
- Vnímám žáky jako jedinečné osobnosti?
- Používám takové výukové strategie, které žákům umožňují získat vnitřní motivaci, osvojení si žádoucích kompetencí a naplnění vzdělávacích cílů?
- Poskytuji svým hodnocením žákům dostatek informací pro další učení? Vedu žáky k sebehodnocení?
- Využívám reflexi své pedagogické práce ke zlepšování svých profesních činností ve prospěch žáků?

- Podílím se na rozvoji školy a vytváření pozitivního profesního klimatu v ní?
- Spolupracuji s rodiči, využívám všechny možnosti spolupráce s rodiči svých žáků i s dalšími partnery, kteří mohou podpořit kvalitu vzdělávání?
- Plánuji svůj profesní a osobní rozvoj? Trunda (2012)

Trunda (2012) uvádí, že poslední fází práce s profesním portfoliem učitele je setkání nad portfoliem se členem vedení školy – s ředitelem školy, případně jeho zástupcem, vedoucím předmětové komise, vedoucí projektového týmu nebo kolegou, který je pověřen vedením autoevaluace. Nejefektivnější je však rozhovor nad portfoliem učitele s přímým nadřízeným. Díky rozhovoru pak získá zpětnou vazbu učitel, ale i vedoucí, což je důležité ke vzájemnému porozumění a motivování. Schůzky nad portfolii by měly probíhat jednou ročně, v tomto období totiž dochází k možnosti sledovat změny v pracovním výkonu učitele.

1.8.4 Struktura profesního portfolia učitele

Součástí pedagogického portfolia by měl být:

- strukturovaný životopis (profesní)
- osobní vzdělávací platforma (osobní východiska, názory, postoje k profesi)
- plán profesního rozvoje
- dokumenty naplňování rámce profesních kvalit učitele (např. učitel plánuje výuku, hodnotí práci žáků)

Trunda (2012)

1.9 Pedagogické portfolio na ZŠ Kunratice

Beran (2013) uvádí, že všichni pedagogové ZŠ Kunratice si vedou své pedagogické portfolio. Mělo by jim pomoci k sebereflexi a sledování vlastní cesty pedagogického rozvoje. Obsahem portfolia jsou autentické materiály, které dokumentují cestu k naplňování cílů a vlastní učitelovu reflexi vztahující se k těmto materiálům. Mnoho učitelů ukazuje schopnost zakládat opravdu ty materiály, které dokazují jejich profesní rozvoj. Ukázkovými příklady jsou

portfolia certifikovaných učitelek (Mezinárodní certifikát vynikajícího učitele RWCT), ty navíc respektují metodiku certifikace. Na konci roku 2012/2013 každý pedagog provedl sebereflexi a sebehodnocení své práce, což bylo součástí rozvojového rozhovoru s vedením školy. Byly vypsány návrhy termínů pro rozvojové rozhovory, každý pedagog si vybral termín, který mu vyhovoval a zapsal se. Učitelé si nemohli vybrat pouze termín, ale také čas a s kým chtějí rozvojový rozhovor sdílet. Na začátku dalšího roku bude zveřejněno jejich vyhodnocení. Témata rozvojových rozhovorů zní:

- „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 Plánu osobního pedagogického rozvoje (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, druhýučitel/ka - zkušenosti, postřehy, nápady?
- Jaké jsou Vaše zkušenosti s jinou formou vyučování – blokové vyučování, vícehodinové předmětové bloky, projekty, oborové dny. Vaše podněty a doporučení?
- Kde mám skryté rezervy, co mi úplně nevyšlo, na co se chci v příštím roce zaměřit, na čem pracovat – o jakých cílech v Plánu osobního pedagogického rozvoje uvažuji pro příští školní rok?
- Co se povedlo celé škole – sborovně, co bylo přínosné, poučné, zajímavé?
- Čím je dle Vás doložitelné, že se naše sborovna pedagogicky rozvíjí?
- Jak vnímám rodičovskou komunitu ve škole – ocenění, příležitosti, ohrožení?

- Nápady, návrhy na školní rok 2013/2014 – já, třída, škola - konstruktivní kritika?
- Různé.“ (Beran, 2013)

Rozvojové rozhovory budou probíhat i v letošním roce. Pro začínající učitele nebo nové kolegy je přínosné, že ve škole lze najít manuál, jak si vést pedagogické portfolio.

Účelem pedagogických portfolií na ZŠ Kunratice je sledování osobního rozvoje načrtnutého a zformulovaného v cílech Plánu osobního pedagogického rozvoje. Důležité je, aby si každý pedagog uvědomil, že portfolio slouží především jemu a tvoří ho sám pro sebe, pro nikoho jiného. On sám sleduje svůj pokrok, plnění cílů. (Košťálová, 2010 – 2015)

Portfolio může obsahovat například:

- vybrané hodiny (nestačí pouze jedna), většinou si každý počet hodin určuje v Plánu osobního pedagogického rozvoje
- zpětné vazby, reflexe od ostatních kolegů, mentorů, vedení školy, pedagogické konzultantky
- důkazy učebního pokroku žáků, kterými jsou autentické žakovské materiály nebo jejich kopie, fotografie, videoukázky
- získané certifikáty ze vzdělávacích kurzů
- výběr fotografií
- záznamy a materiály ze školení. Nejdůležitější je se soustředit více na reflexi než na množství materiálů ze seminářů (Košťálová, 2010-2015)

Košťálová (2010-2015) uvádí, že forma pedagogických portfolií může být písemná nebo elektronická, záleží na osobních preferencích. Lze kombinovat i oba způsoby.

1.10 Plán osobního pedagogického rozvoje

Pojem osobní rozvoj je Palánem (2002, s. 141) definován jako „*rozvoj osobnostních kompetencí zaměstnanců, které jsou orientovány na další seberozvíjení. Rozumíme tím rozvoj sociálních kompetencí (např. komunikace, kooperace, vedení lidí) a kognitivních kompetencí (např. tvořivost, schopnost*

učít se) zaměstnanců, které jim umožňují pružně reagovat na měnící se podmínky." Plán osobního rozvoje je vymezován jako „jasný přehled činností, který může zahrnovat formální vzdělávání, samostatné vzdělávání, distanční vzdělávání, práci na projektech, účast na stážích, a další činnosti směřují k rozšíření znalostí a k rozvoji dovedností (obecně k rozvoji způsobilosti zaměstnance).“ (Dudek, 2000) Stejně je to i v učitelské profesi. Plán osobního rozvoje zahrnuje činnosti, které pedagoga posouvají v jeho profesním růstu. Ne však všechny školy přistupují ke vzdělávání pracovníků/pedagogů stejně, existuje několik fází, které uvádí Bělohlávek a kol (2006, s. 317):

„1. Povinností pracovníků je hlavně pracovat a neztrácet čas nějakým vzděláváním, neboť vše, co potřebují, se naučili ve škole. Další vzdělávání stojí zbytečně moc peněz. Důležité jsou jen kurzy, které umožňují získání oprávnění nezbytných k výkonu profese.

2. Pracovníkům se umožňuje vzdělávání podle okamžitých potřeb nebo na základě jejich vlastních návrhů.

3. Vzdělávání je postaveno na systematickém přístupu, který vychází ze strategie lidských zdrojů, stanovuje cíle, plánuje vzdělávací aktivity a hodnotí výsledky.

4. Koncepce učící se organizace zdůrazňuje vzájemné sdílení zkušeností jednotlivců ve firmách a je postavena na týmové práci.“

Je nutné si uvědomit, že k vykonávání učitelské profese opravdu nestačí pouze ty znalosti, které jsme získali během studií. Na to by vedení školy nemělo zapomínat. Důležité je systematicky plánované vzdělávání pracovníků, ze kterého vyplyne cíl a naplánuje se vhodná vzdělávací aktivita s následným zhodnocením výsledků. Jen tak dochází k rozvoji pracovníků a celé školy.

1.11 Plán osobního pedagogického rozvoje na ZŠ Kunratice

Plán osobního pedagogického rozvoje vznikl na ZŠ Kunratice tím, že škola vstoupila do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Nejdříve vznikl Plán pedagogického rozvoje školy, na základě toho se rozhodlo, že si učitelé budou dělat svůj vlastní Plán osobního pedagogického rozvoje. Plán osobního pedagogického rozvoje si vede každý pedagog, vychovatel, asistent. Tvoří ho vždy na nový školní rok. Měl by obsahovat cíle, ale také, jak se učitelé v dané

oblasti daří. ZŠ Kunratice má zpracovanou šablonu Plánu osobního pedagogického rozvoje (viz příloha č. 1).

Plán osobního pedagogického rozvoje musí vycházet z Plánu pedagogického rozvoje školy, nejméně jeden z cílů každého učitele se musí týkat jedné oblasti, která je v plánu školy. Ty plány mají být opravdu o tom, že se rozvíjí učitel. Učitel sám si určuje a vytyčuje cíle, které považuje za potřebné. Nejdřív si musí učitel vyhodnotit, kde se nachází v rámci té oblasti, kde si stanovuje cíl, jak na tom je. Když si stanoví cíl, kam by chtěl dojít, stanovuje si i cestu, tzn. náčrt postupu, co vše pro to musí udělat. Zvažuje všechny možnosti, školení, semináře, samostudium, pomoc od kolegů, mentorů, jiných odborníků. Každý si navíc stanoví, na čem rozpozná, že cíle dosáhl. Na začátku roku každý konzultuje svůj cíl s vedením. V průběhu roku na cíli pracuje a důkazy si ukládá do svého portfolia, vedení se při hospitacích zaměřuje na naplňování těchto cílů. Na konci roku probíhají rozhovory s vedením školy, kde dochází k sebehodnocení učitele, zda byl cíl naplněn, a to právě na důkazech, které si měl ukládat. (Veřejně nepublikované dokumenty ZŠ Kunratice)

V letošním školním roce si pedagogové formulují cíle, které jsou smysluplné, měřitelné, akceptovatelné, realizovatelné, ale i přiměřeně náročné. Do Plánu osobního pedagogického rozvoje jsou stanovovány optimálně dva cíle. Beran (2014)

2 Praktická část

Svou praktickou část jsem realizovala na ZŠ Kunratice. Tato škola podporuje své učitele ve vysoké míře. Já se ve výzkumu zaměřím na podporu začínajících učitelů na této škole. Cílem mého výzkumu je zjistit možnosti podpory začínajících učitelů a jejich přínos pro začínající učitele.

2.1 Východiska výzkumu a výzkumný problém

Východiskem tohoto výzkumu je snaha zjistit možnosti podpory začínajících učitelů na vybrané škole. Jak jsou tyto možnosti realizovány a do jaké míry jsou prospěšné a nápomocné. Na základě vlastních zkušeností předpokládám, že začínající učitelé podporu školy uvítají a potřebují. Dále předpokládám, že vybraná škola se této podpoře věnuje v řadě aspektů.

2.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjištění možností podpory začínajících učitelů, dále jejich přínos pro začínající učitele.

Dílčí cíle výzkumného šetření jsou níže popsány.

- Do jaké míry potřebují začínající učitelé podporu vybrané školy?
- Jaký způsob podpory začínající učitelé na vybrané škole nejvíce oceňují a využívají?
- Jak hodnotí začínající učitelé jejich profesní podporu na vybrané škole?
- Jaké je školní klima z hlediska pedagogické činnosti začínajících učitelů na vybrané škole?

2.3 Výzkumná metoda

Pro realizaci výzkumného cíle jsem zvolila kvalitativní přístup, s využitím metody rozhovoru. Důležitým faktorem při volbě metody byl samozřejmě nižší počet respondentů.

Jedná se o metodu, která odebírá velké množství času. Protože jsem na ZŠ Kunratice každý den a s vedením školy i kolegy se osobně znám, bylo možné zvolit tuto kvalitativní metodu výzkumu i v případě vyšší časové náročnosti. Přednosti této metody vidím především v přímém kontaktu

s respondentem. Podle Čábalové (2011) je metoda rozhovoru v kvalitativním výzkumu velmi významnou metodou. Má své přednosti v tom, že se přímo setkáváme s respondentem, s jeho názory, postoji. Je však časově náročná, komplikace se objevují při pořizování záznamu a při snížení objektivity při rozhovoru.

Gavor (2010) vymezuje rozhovor (interview) jako výzkumnou metodu, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Můžeme totiž pozorovat i vnější reakce respondenta a podle nich pohotově usměrňovat průběh dalších otázek. Dále uvádí, že je tato metoda postavena na interpersonálním kontaktu, aby byla úspěšná, záleží na navození rapportu výzkumníkem. „*Raport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření přátelské atmosféry.*“ (Gavora, 2010, s. 136)

Rozhovor tvoří otázky a odpovědi, dává se přednost otevřeným otázkám. Účelem rozhovoru je hlubší ponoření do problematiky. Podle Skutila (2011) je pokládání otázek a získávání odpovědí náročnější, než se na první pohled zdá.

Pro kvalitní kvalitativní výzkum budu analyzovat nejen rozhovory, ale také dokumenty, materiály školy, zaměřené na profesní rozvoj a podporu učitelů.

2.4 Příprava výzkumu

V první fázi výzkumu je důležité vymezit cíle a výzkumné otázky práce. V teoretické části jsem se zabývala profesí začínajícího učitele, způsoby podpory začínajících učitelů a jak jsou tyto způsoby podpory realizovány na ZŠ Kunratice. Můj výzkum bude tedy probíhat na vybrané škole. Z teoretické části je již známo, jak jednotlivé způsoby podpory na této škole fungují, jak jsou realizovány. Ve výzkumné části zjišťuji podporu začínajících učitelů z pohledu vedení školy, mentorů a začínajících učitelů.

Jsou formulovány následující výzkumné otázky.

- Jaké jsou cíle podpory začínajících učitelů na ZŠ Kunratice?
- Do jaké míry potřebují začínající učitelé podporu vybrané školy?
- Jaký způsob podpory začínající učitelé na vybrané škole nejvíce využívají?
- Jak hodnotí začínající učitelé jejich profesní podporu na vybrané škole

- Jaké je školní klima z hlediska pedagogické činnosti začínajících učitelů na vybrané škole?

2.5 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit jakými způsoby ZŠ Kunratice podporuje začínající učitele a jestli je pro začínající učitele na vybrané škole podpora vedení a zkušených kolegů přínosná.

2.6 Vymezení výzkumného vzorku a velikost vzorku

Součástí druhé fáze výzkumné části je potřeba si vymezit výzkumný vzorek. Celkem byl veden rozhovor s 19 respondenty, s 10 začínajícími učiteli, 5 mentory, 3 respondenty z vedení školy a 1 externím pracovníkem.

2.6.1 Kritéria pro výběr

Bylo důležité si určit výzkumný vzorek, se kterým budu moci vést rozhovor a dozvím se důležité informace. Mé téma se zabývá problematikou začínajících učitelů, bylo tedy samozřejmé, že částí mého výzkumného vzorku budou právě začínající učitelé na vybrané škole. Za začínajícího učitele je považován ten, který má za sebou maximálně 3 roky praxe.

Abych se dozvěděla něco více o tom, jaké způsoby podpory jsou vybranou školou nabízeny, bylo nezbytné oslovit také vedení školy. Připadalo mi zajímavé oslovit také externího pracovníka, kterým je pedagogická konzultantka. Pedagogická konzultantka je zkušená odbornice, která působí na škole díky projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Pomáhá škole v jejím pedagogickém rozvoji, zavádí nejefektivnější formy rozvoje pedagogů (např. organizuje vzdělávací kurzy, nabízí poradenství atd.). Oslovila jsem ji z toho důvodu, že školu, vedení i zaměstnance školy velmi dobře zná a zabývá se rozvojem školy a pedagogů.

Poslední skupinou, kterou jsem oslovila, byla skupina mentorů. Na ZŠ Kunratice má určitý počet učitelů funkci mentora, tak nebylo třeba udávat kritéria jejich výběru.

2.7 Rozhovor

Rozhovor byl strukturován tak, aby byly zjištěny přínosy jednotlivých způsobů podpory na ZŠ Kunratice, které jsou popsány v teoretické části, z pohledu různých skupin pedagogů a vedení školy. Rozhovor obsahuje především otevřené otázky.

Samotný rozhovor je možné rozdělit do několika částí, záleží však na tom, s kým je rozhovor veden.

1) Rozhovor s vedením školy

V první části zabývám podporou začínajících učitelů v obecné rovině, jejími cíli, formami.

- Jaké jsou cíle podpory začínajících učitelů na ZŠ Kunratice?
- Jakou formu podpory začínajícím učitelům nabízíte?
- V jakých oblastech pociťujete účinnost podpory začínajících učitelů?
- Co by měl dělat začínající učitel pro to, aby poskytovaná podpora byla co nejúčinnější?

Druhá část je věnována oblasti mentoringu.

- Jak funguje na ZŠ Kunratice mentoring?
- Koho jste vybrali do role mentorů a proč?
- Kteří učitelé obecně jsou v roli mentorovaných?
- Když se budeme věnovat mentoringu začínajících učitelů, využívají této podpory?
- A co kritéria volby mentorů? Jaké jsou podmínky pro to, aby se někdo stal mentorem?

Třetí část se zabývá párovou výukou.

- Jak jste přišli na nápad realizovat na škole párovou výuku?
- Kteří učitelé byli vybráni, aby získali asistenta pedagoga (párového učitele)?
- Kdo je vybírán do role párových učitelů?

- Myslíte si, že může párová výuka podpořit začínající učitele – začínající učitel jako třídní učitel s asistentem pedagoga a začínající učitel v roli párového učitele?

Další oblastí je Plán osobního pedagogického rozvoje (POPR).

- Myslíte si, že Plánem osobního pedagogického rozvoje opravdu dochází k profesnímu rozvoji vašich učitelů?
- Co Plán osobního pedagogického rozvoje a začínající učitelé, může jim nějakým způsobem pomoci v jejich profesním rozvoji? Jak?
- Co nejčastěji v Plánu osobního pedagogického rozvoje začínající učitele uvádějí jako jejich cíl?

Pedagogické portfolio

- Pedagogické portfolio na vaší škole a začínající učitel, jaký pro něj plní účel?
- Může mu pomoci v budoucím profesním rozvoji? Jak?

2) Rozhovor s mentory byl strukturován do těchto částí.

Mentoring

- Kolik let učíte a jak dlouho mentorujete?
- Vidíte v mentorování začínajících učitelů smysl?

Párová výuka

- Proč zrovna vaše třída má párového učitele?
- Bylo možné si párového učitele vybrat?
- Kdybyste si mohla vybrat ideálního párového učitele, jaký by měl být?
- Kdo podle vás by měl být párový učitel – student, začínající učitel..? Proč?

Plán osobního pedagogického rozvoje

- Vidíte v Plánu osobního pedagogického rozvoje podporu začínajících učitelů? Proč ano, proč ne.

- Co jste v Plánu osobního pedagogického rozvoje uvedl/a jako cíl?

3) Další důležitou skupinou, se kterou byl veden rozhovor, byli začínající učitelé.

Podpora začínajících učitelů v obecné rovině

- Jak se na škole jako začínající učitel cítíte?
- Myslíte si, že vás škola dostatečně podporuje? Čím?
- Který druh podpory na škole je pro vás osobně nejdůležitější?
- V jakém směru se ta pomoc nejvíce projeví, kde ji začínající učitel pociťuje?

Mentoring

- Využíváte podpory školy, konkrétně mentoringu?
- Mohl/a jste si vybrat svého mentora?
- Jaký spolu máte vztah?
- V jakých oblastech podpory vidíte smysl? V jakých oblastech vám podpora nejvíce pomáhá?

Párová výuka

- Jste studentem Pedagogické fakulty?
- Jaké máte zkušenosti s vyučováním na ZŠ?
- Jak dlouho působíte jako párový učitel?
- Mohla jste si vybrat třídu, ve které budete párově učit?
- V čem konkrétně spočívá vaše práce?
- Pomůže vám tato zkušenost v dalším vývoji vaší profese? V čem, buďte konkrétní.

Plán osobního pedagogického rozvoje

- Vidíte v Plánu osobního pedagogického rozvoje podporu začínajících učitelů? Proč ano, proč ne.
- Co jste v Plánu osobního pedagogického rozvoje uvedl(a) jako cíl?

Pedagogické portfolio

- Vedete si své portfolio?
- Vidíte v něm smysl, přínos pro vás? V čem?
- Co vše do něj vkládáte?
- Pomáhá vám v něčem jeho vedení? V čem?

2.8 Realizace rozhovoru

Rozhovor byl všem pedagogům předložen i v tištěné verzi, osvědčilo se mi, když si respondent může otázku, na kterou se ho ptám, sám kdykoli přečíst. Před samotným rozhovorem byl uveden účel rozhovoru, téma mé diplomové práce. Během rozhovoru bylo v některých případech třeba vkládat doplňující otázky, aby došlo ke zjištění podstaty věci.

Rozhovor s každou skupinou respondentů sledoval hlavně tyto oblasti:

- 1) podpora začínajících učitelů na ZŠ Kunratice
- 2) mentoring na ZŠ Kunratice
- 3) párová výuka na ZŠ Kunratice
- 4) Plán osobního pedagogického rozvoje na ZŠ Kunratice
- 5) pedagogické portfolio na ZŠ Kunratice

Data byla vyhodnocována tím způsobem, že byly všechny odpovědi v rozhovorech přepsány. Každou skupinu respondentů jsem nejdříve vyhodnotila zvlášť. Následně jsem se snažila najít společné odpovědi respondentů jednotlivých skupin.

2.9 Výsledky šetření

Protože znám respondenty mého výzkumu na vybrané škole osobně, setkala jsem se s velmi ochotným přístupem k rozhovoru. Nestalo se mi tedy, že by byl rozhovor odmítnut, naopak byla tato metoda šetření přijata s pozitivním ohlasem z důvodu nasbírání obsáhlejšího sběru dat, informací.

1. Začínající učitelé na ZŠ Kunratice

40% začínajících učitelů na vybrané škole jsou studenti posledního ročníku vysoké školy, působí na škole jako pároví učitelé. 40% jsou již vysokoškolsky

vzdělání pedagogové, kteří učí déle jak jeden rok. 20% začínajících učitelů učí prvním rokem.

2. Cíle podpory začínajících učitelů na ZŠ Kunratice

ZŠ Kunratice podporuje začínající učitele v tom, aby došlo k jejich co nejsnazšímu začlenění do fungujícího kolektivu, aby se ve školním prostředí cítili dobře, byli kolegy přijímáni s respektem, aby v oboru, který vystudovali, setrvali a překonali počáteční obtíže a výzvy. Důležitým cílem je začínající učitele seznámit se školním vzdělávacím plánem a filozofií školy. Je důležité, aby filozofii školy přijali, pochopili ji a kráčeli spolu s ostatními kolegy stejným směrem, za určitým cílem školy. Protože je ZŠ Kunratice školou, která přijímá nové trendy ve vzdělávání, je také důležité, aby byl začínající učitel – nový kolega ochotný se učit něco nového. Škola chce přispívat k tomu, aby ze školství neodcházeli nadprůměrní, nadaní a přemýšliví lidé, a tak se je snaží podporovat a rozvíjet.

3. Formy podpory začínajících učitelů na ZŠ Kunratice

Na ZŠ Kunratice je na podporu začínajících učitelů kladen velký důraz. Možnosti podpory jsou zde rozmanitější než na jiných základních školách.

Na škole působí mentor, který má cíleně na starosti nové a začínající učitele ve škole, zároveň je přidělen uvádějící učitel, který je většinou učitelem stejného ročníku a oboru. Uvádějící učitel začínajícímu kolegovi pomáhá v tom, aby se orientoval jak v pedagogické orientaci, chodu školy, tak i v přípravě na výuku a ve vlastním vyučovacím procesu.

Jak říká ředitel školy: *„Když jsme v roce 2008 byli v USA, tak se nám tam zalíbil mechanismus, který tam používali. To bylo zavedení před přípravným týdnem všech učitelů ve škole malého soustředění začínajících učitelů. My jsme si americký vzor upravili z pěti dnů do tří dnů, a když přijdou noví kolegové, tak se jim věnuje ředitel, zástupce ředitele, ekonom školy, školník. A společně s těmito lidmi projdou jak provozní věci, tak vedení pedagogické dokumentace, také se seznámí s kulikulárními dokumenty školy, projdou si celou školu. Mají zkrátka možnost poznat školu jinak.“* S přípravným soustředěním má škola velmi dobré zkušenosti, protože dochází k tomu, že začínající a noví učitelé

jsou již v přípravném týdnu seznámeni se školou, prostředím. Podpora začínajících učitelů však probíhá hlavně v průběhu školního roku, v současnosti je na škole zaveden model, který umožňuje, aby začínající učitel si vybral, s kým by rád spolupracoval, kdo ho bude podporovat a současně je vedením školy určen jeden z učitelů – interních mentorů, který má na starosti podporu nových kolegů.

Díky projektu *Pomáháme školám k úspěchu* je ve škole zajištěná i jiná forma podpory, tj. sdílení, otevřené hodiny mentorů, podpora pedagogické konzultantky. Funguje zde párová výuka, což je velmi účinná podpora začínajících učitelů. Dále je zde možnost pozvat vedení, zkušenějšího kolegu nebo pedagogickou konzultantku na náslechovou hodinu. Konkrétněji nabízí pedagogická konzultantka (PK) na ZŠ Kunratice tyto možnosti podpory.

- Organizaci 24 hodinového kurzu Kritického myšlení, který vede spolu se zkušenými pedagogy ze ZŠ Kunratice - umožňuje další vzdělávání
- Plánování vyučovací hodiny: PK nabízí poradenství v oblasti plánování hodiny
- Po dohodě navštíví hodinu, ve které pedagogovi nabízí možnost asistence a následné reflexe
- Návštěvu hodiny a sledování předem domluvených jevů, na kterých se domluví spolu s učitelem. Poté následuje zpětná vazba, výsledky pozorování.
- PK jednotlivé pedagogy na škole zná. Zná jejich silné stránky, zaměření, může poradit začínajícím učitelům a zařídí mu spolupráci se zkušenějším kolegou.
- Nabízí konzultace k naplánované vyučovací hodině.
- Pomáhá při sepisování článků do odborných časopisů.
- Rozebere pasáže v hodině, kterou si učitel natočil, umožní absolvovat videotrénink.
- Nabízí mediaci v páru, řešení konfliktů např. během párové výuky.

4. Nejprínosnější možnosti podpory školy podle začínajících učitelů

1) Sdílení práce se zkušenějšími kolegy, mentory

Možnost sdílet svou práci se zkušenými kolegy využívají začínající učitelé nejčastěji, přikládají jí největší přínos. Není divu, tento způsob podpory je právě ta, kterou začínající učitel (nejen on) potřebuje.

Jeden ze začínajících učitelů v rozhovoru řekl: *„Pro mne je důležitá možnost sdílet svou práci se zkušenými kolegy nebo mentory. Konzultace příprav, učiva, problémů a možnost nahlédnutí do jejich hodin.“*

2) Pedagogická konzultantka

Pedagogická konzultantka je na ZŠ Kunratice velmi využívána. Pedagogům vyhovuje, že se jedná o externího pracovníka školy, který je motivuje, pomáhá, posouvá dál. Bylo zjištěno, že pedagogickou konzultantku využívají začínající učitelé, kteří působí na škole déle jak jeden rok. Důvod je ten, že se s ní osobně znají, navíc s ní mají zkušenosti, tudíž ji oslovují pravidelněji.

Začínající učitel na ZŠ Kunratice odpověděl: *„Pedagogická konzultantka mě motivuje k tomu, abych svou práci dával navenek najevo, to znamená, abych udělal článek, hodinu na festivalu lektorů atd. Pedagogická konzultantka mě utvrzuje v tom, že to, co dělám, dělám dobře.“*

Aby však začínající učitel mohl být školou podporován v nejvyšší míře, kterou mu nabízí, měl by být aktivní. Sám vyhledá toho, od koho je schopný přijmout názor, pomoc nebo kritiku. Škola se snaží přijímat takové začínající učitele, kteří na sobě chtějí pracovat, zdokonalovat se a profesně se rozvíjet. Z rozhovoru s ředitelem školy vyplývá, že nestačí nabídnout možnosti podpory, ale průběžně během celého roku monitorovat, zda se začínající učitel cítí ve škole bezpečně, proto je potřeba, aby ve škole fungovala taková kultura, která zajistí, aby se vedení školy nedozvědělo od podporujícího kolegy nedostatky či neznalosti začínajícího učitele. Díky atmosféře vzájemné podpory učitelů dochází k rychlejšímu zapojení do života školy.

Cítí se začínající učitelé na vybrané škole příjemně, bezpečně? Zjistila jsem, že se začínající učitelé v kunratickém školním prostředí dokonce necítí jako začínající. Jak je to možné? Na tuto otázku odpověděl začínající učitel, který učí prvním rokem: „*Mám stejné možnosti, jaké dostanou i velmi zkušení pedagogové. Na škole se proto cítím velmi příjemně.*“

ZŠ Kunratice nabízí začínajícím učitelům stejné možnosti jako těm zkušeným. „*Většina začínajících učitelů ve škole udělala díky svému pedagogickému rozvoji umožněnému projektem Pomáháme školám k úspěchu velký kvalitativní skok.*“ Vedení školy doufá, že tomu tak bude i nadále.

5. Fungování mentoringu na ZŠ Kunratice

Mentoringu na škole mohou využívat nejen začínající učitelé, ale všichni, kteří o něj mají zájem. Poměrně vysoký počet učitelů využívá podporu mentorů permanentně, především ti, kteří přijímají návštěvy učitelů z jiných škol nebo návštěvy vysokoškolských studentů. Nebo pokud si učitelé, kteří se připravují na otevřené hodiny, konzultují své přípravy s mentory.

Na škole je vytvořena taková kultura, která umožňuje, že se na mentory obrací i učitelé, kterým se něco nedaří. Což je velmi důležitý fakt i pro začínající učitele, nebát se zajít za mentorem, pokud mám nějaký problém a nejsem schopna ho sám/sama vyřešit.

Mentoring je na škole zaveden díky projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Na škole však nefunguje pouze mentorská podpora 1:1, tzn. jeden učitel má svého jednoho mentora, ale někteří mentoři dokonce nabízí kurz, seminář pro své kolegy, kteří mají zájem. Nyní probíhá kurz Kritického myšlení, který je pořádán právě jedním z mentorů spolu s pedagogickou konzultantkou. Tohoto kurzu se účastní většina začínajících pedagogů.

6. Využívání podpory mentoringu začínajícími učiteli

Z rozhovoru vyplynulo, že začínající učitelé mentorů využívají, cení si především jejich otevřenosti, ochotě pomoci, poradit. Často začínající učitelé konzultují své přípravy hodin s mentory. Ukázalo se však, že mentory využívají hlavně ti učitelé, kteří sdílí s mentory stejnou budovu školy. Záleží tedy také na tom, jak prostorově vzdálení od sebe mentor s mentem jsou. Ti, začínající

učitelé, kteří párově učí právě s jedním s mentorů, využívají jeho podpory více než ti, kteří jsou již třídními učiteli. Když spolu dva učitelé (mentor s menteem) učí v páru, vidí se každý den, pravidelně spolu plánují výuku, proto dochází k vyšší míře jejich podpory.

7. Postoj mentorů k začínajícím učitelům

Mentoři jsou zkušenými učiteli, kteří na škole učí v průměru 30 let. Všichni si moc vážící toho, že mohou nabízet mentorskou podporu. V zaměření na začínající učitele se snaží o to, aby se pro nového učitele stali bezpečnou, důvěryhodnou profesní, ale i lidskou oporou. Smysl v mentorství vidí v podpoře začínajících učitelů, prožívání jejich prvních pracovních úspěchů, ale i neúspěchů. V možnosti společného sdílení, reflexe vidí velký vklad pro budoucí učitele. Je důležité, aby si oba lidé byli blízcí. Velmi často se jejich počáteční pracovní vztah mění v osobní přátelský vztah.

Do role mentorů byli jmenováni učitelé, kteří mají již v oboru praxi, tzn. vyzrálé a vedoucí osobnosti, protože se předpokládá, že právě ty budou ostatní učitelé oslovovat a obracet se na ně se svým problémem a potřebou pomoci.

I když na škole působí několik mentorů, není možné si vybrat svého. Začínajícímu učiteli je přidělen ten, který se věnuje především podpoře začínajících učitelů.

Nutno říci, že učitelé nežadají o pomoc pouze jednoho konkrétního mentora ale toho, komu důvěřují, od koho očekávají již určitou zkušenost s danou situací. Může to být člověk, který je učiteli bližší věkově nebo z důvodu osobních sympatií.

Důležité je, že mentoři nesdělují konkrétní jména těch, které podporují, pouze dochází ke konstatování, že podpora probíhá. Mentor neinformuje o podpoře kolegů vedení, v tomto ohledu funguje na škole profesní tajemství mezi mentorem a menteem. Proto není narušena důvěra v jejich vztahu. Vztahy mezi mentorem a začínajícím učitelem jsou hodnocené jako velmi dobré, otevřené.

Začínající učitelé vidí největší smysl podpory mentorů v otevřených ukázkových hodinách mentorů. Mentoři se stávají učitelskými vzory, kterým se chce většina začínajících postupem času přiblížit.

Z jednoho z rozhovorů se začínajícím učitelem vyplývá: *„Moje mentorka mi pomáhá především svými zkušenostmi, které má s výukou. Využívá velkou škálu různých metod a technik ve vyučování ať je to Kritické myšlení, nebo další. Víím, že právě díky ní se rozvíjím správným směrem. Do své výuky si vezmu samozřejmě jen to nejlepší, co mi kolegyně poskytuje a co mi vyhovuje, ale zase víím, jak se vyvarovat různým problémům.“*

Aby mohl mentor menteeho podporovat v nejvyšší míře, záleží na tom, jaký mentee je, jaké si vytvoří vztahy na pracovišti, zda je otevřený a vstřícný. Nesmí se bát, že klesne jeho prestiž.

8. Zavedení párové výuky na ZŠ Kunratice

Párová výuka byla projektem nabídnuta jako jedna z forem individualizace vzdělávání. Párová výuka procházela zpočátku zaváděním asistentů do hodin, v posledních letech se již jedná o klasickou párovou výuku, ale stále ne vždy.

Původně (v roce 2010) se ve škole začínalo s dvěma úvazky párových učitelů a opravdu se jednalo fyzicky o dva lidi. Učitelé se párové výuky obávali, a tak bylo vedením nařízeno, aby si každý učitel vyzkoušel ve 2 vyučovacích hodinách výuku v páru (s asistentem), co párová výuka obnáší. Poté učitelé pochopili, že to pro ně může být přínosné a párová výuka se rozjela. Ředitel ZŠ Kunratice sleduje vyšší zájem učitelů o párovou výuku: *„Nyní v posledních letech si už sami kolegové chodí říkat, že by rádi s někým spolupracovali, s někým, kdo je jim blízký.“*

Párová výuka byla nejdříve nasazena u složitějších třídních kolektivů, u kterých byla potřeba podpora.

Párovou výuku mohou na škole využívat všichni učitelé, kteří o ni mají zájem. Ředitel školy o současné podobě párové výuky na ZŠ Kunratice: *„S projektem Pomáháme školám k úspěchu mají všichni učitelé na naší škole možnost spolupracovat s párovým učitelem minimálně na jednu až dvě hodiny týdně. V současnosti na párovém učení s podporou projektu a rodičů už je 7, 648 úvazku, který je rozdělen mezi 30 učitelů. Po prvních dvou letech projektu, když se nám začala škola výrazně naplňovat dětmi, především v prvních třídách, tak po dohodě s rodiči prostřednictvím spolku Patron (rodičovská*

organizace) škola podporuje párovou výuku v prvních, druhých a třetích třídách.“

9. Profil párového učitele

Párovým učitelem může být jak vysokoškolsky vzdělaný pedagog nebo student VŠ vyššího ročníku. Každý pedagog by si měl vyzkoušet spolupracovat s kolegou.

Pároví učitelé na ZŠ Kunratice vnímají párovou výuku jako dobrou zkušenost v začátku své pedagogické praxe. Kladně hodnotí spolupráci se zkušenějším kolegou, který jim předává zkušenosti, nápady, inspiruje je. Letos bylo poprvé možné, aby si pároví učitelé i třídní učitelé vybrali, s kým chtějí párově učit. Protože většina současných párových učitelů působila na škole již loňský rok (např. jako doprovod na škole v přírodě nebo z povinných praxí, suplování), s učiteli se znali. Mnozí z nich tedy věděli, s kým se jim bude dobře spolupracovat. Pro třídní učitele bylo velmi důležité, zda mají s párovým učitelem již nějakou zkušenost, zda vědí, jaký párový učitel je. Jeden z třídních učitelů tvrdí: „*Myslím si, že párová výuka nemůže probíhat u lidí, kteří si osobně ani profesně nerozumí. Musí se respektovat.*“

Podle vedení školy je pozice párového učitele je velmi vhodná pro studenty posledních ročníků VŠ, protože nenesou tak velkou zodpovědnost, dostávají se lépe do třídní problematiky, navíc mají mnohem více praxe. Následně může v případě spokojenosti na škole pokračovat v párové výuce i další rok nebo jako třídní učitel. Stejný názor mají i pároví učitelé. Uvědomují si, jak náročné je vést si svou vlastní třídu a tak velmi oceňují fakt, že za třídu, ve které učí, nenesou plnou zodpovědnost, mají možnost inspirovat se prací třídního učitele. Jeden z párových učitelů dodává: „*Nyní již mám jako začínající učitel představu o tom, jak vést svoji třídu, jaké jsou povinnosti učitele.*“

Bylo zjištěno, že ideální párový učitel by měl mít tyto vlastnosti:

- mít dobrý vztah k dětem
- snažit se stále učit něco nového
- umět naslouchat
- být tolerantní
- být komunikativní

- inspirovat, neměl by se bát prosadit své nápady
- být flexibilní
- být kolegiální
- ctít stejné hodnoty a dodržovat stejná pravidla jako třídní učitel

V čem spočívá práce asistenta pedagoga (párového učitele) na ZŠ Kunratice? Jedná se o velmi rozmanité činnosti.

- Samostatné vedení hodiny, kterou si sám asistent pedagoga připraví.
- Střídaté vedení hodiny – střídání se s třídním učitelem v předem domluveném harmonogramu, může se jednat o individuální dopomoc žákům, dělení si dětí na poloviny, tzn. že oba učitelé dělají to samé, ale s menším počtem dětí, cílem je hlubší porozumění žáků.
- Párový učitel také pomáhá v administrativní podpoře učitele, přípravě pomůcek pro žáky.
- Doprovází třídu na mimoškolní akce.

Pomáhá párová výuka začínajícím učitelům v jejich profesním rozvoji? Jednoznačně ano. Studenti, absolventi pedagogických fakult obecně oplývají spíše teoretickými odbornými poznatky než učitelskými dovednostmi. Zkušenější kolega vede nového učitele k promýšlení, co se ve vyučování děje. Zároveň začínající párový učitel může třídního učitele inspirovat svými nápady. Začínající učitel se může od zkušenějšího kolegy hodně naučit při společném plánování, při společné realizaci hodin, při následné reflexi, při pozorování dění ve třídě. Společné plánování, učení a vyhodnocování dopadu učení na žáka nejvíc podporuje rozvoj pedagogických dovedností učitele.

Vedení školy zdůrazňuje důležitost plánování výuky. Umění plánovat výuku je důležité pro začínajícího i zkušeného učitele: *„To, že učitelé společně spolupracují v hodině, jim dává možnost přizpůsobit se části třídy nebo jednotlivcům. Na základě toho plánují, jak budou organizovat učení, jestli si budou střídát role ve vyučování nebo kdo se bude věnovat jaké skupině dětí.“* Začínající učitel jako asistent pedagoga si tímto způsobem může celkem v klidu a bezpečí formovat svůj vlastní pedagogický styl, posilovat postoje, rozvíjet komunikační dovednosti, doptávat se, hledat svou cestu. Vedení školy si myslí, že *„párová výuka je účinná cesta udržet nadějně absolventy v českém školství.“*

10. Tvorba vlastního plánu osobního pedagogického rozvoje začínajících učitelů na ZŠ Kunratice

Plán osobního pedagogického rozvoje považuji za velmi užitečný nástroj profesního rozvoje učitelů.

Vedení školy hodnotí obecně nástroj a myšlenku Plánu osobního pedagogického rozvoje kladně, k jejímu správnému fungování je však potřeba dalších příznivých okolností a dobrého zacházení a pochopení tohoto nástroje. Jak uvádí vedení školy dále, ZŠ Kunratice není první školou, která na Plánech osobního pedagogického rozvoje pracuje. *„Kolega, který je ředitelem soukromé sportovní školy v Litvínově tímto způsobem rozvíjí kolegy už 11 let. Za školní rok může každý z pedagogů udělat malý pokrok.“*

Plány osobního pedagogického rozvoje na ZŠ Kunratice umožňují plánovat, jak k určitému pokroku učitele dojde. Nejsou však pouze pro konkrétního učitele, ale měly by mít vazbu k rozvoji školy. Každý učitel si prostřednictvím Plánu osobního pedagogického rozvoje zvolí, jakou podporu potřebuje. Plánovitý rozvoj školy, odborný růst učitelů ve škole postupně snižuje počet objednávek učitelů ve směru kurzů mimo školu. Učitelé více využívají podpory, kterou mohou získávat uvnitř školy. Tato podpora je podporou nejen ve smyslu vzdělávacích aktivit, ale i podporou, která stojí minimálně finančních prostředků – sdílení, návštěvy v hodinách, společné plánování, společné vyhodnocování atd. Je potřeba, aby se každý učitel nad svým Plánem osobního pedagogického rozvoje zodpovědně zamyslel.

Začínající učitelé však připouští, že je pro ně složité naplánování si a zacílení svého pedagogického rozvoje. Určování cílů probíhá na začátku školního roku, a pro začínajícího učitele je těžké naplánovat si to, čeho chce dosáhnout. Naštěstí je zde vedení školy a mentoři, kteří poradí, pomohou.

Doporučovala bych však, aby docházelo k vyšší informovanosti začínajících učitelů o Plánu osobního pedagogického rozvoje. Škola si neuvědomuje, že někteří noví kolegové netuší, co je Plánem osobního pedagogického rozvoje myšleno.

11. Cíle začínajících učitelů v Plánu osobního pedagogického rozvoje ve školním roce 2014/2015

Vedení školy vydává pokyn, který ovlivňuje nasměrování cílů Plánu osobního pedagogického rozvoje, přesto je však učitelům dána v tomto směru určitá svoboda: „*Je na konkrétním učiteli, aby si zvážil, na co se v tom směru zaměří, např. minulý rok byl zacílen na sebehodnocení žáků. Začínající učitel si například řekl, že aby se mohl zabývat sebehodnocením žáků, je potřeba se zaměřit na poskytování zpětné vazby.*“

Všichni učitelé si v letošním roce museli zvolit jeden cíl v gramotnosti Projekt pedagogického rozvoje školy a svůj osobní cíl.

12. Cíle začínajících učitelů v oblasti gramotnosti Projekt pedagogického rozvoje školy v Plánu osobního pedagogického rozvoje

- Využiji metody a techniky dramatické výchovy, které mi umožní začlenit žáka do kolektivu třídy.
- Na důkazech o učení žáků rozpoznám, zda zvolená metoda RWCT byla správně použita.
- Budu rozvíjet čtenářské dovednosti u žáků.
- Čtenářské dílny s využitím metod RWCT.

13. Osobní cíle začínajících učitelů v Plánu osobního pedagogického rozvoje

- Stanu se plnohodnotným párovým učitelem.
- Dokončím studium na Pedagogické fakultě UK, složím SZZK.
- Budu uskutečňovat setkání s učiteli z jiné školy.
- Aplikuji teoretické poznatky matematiky prof. Hejného do praxe.
- Při párové výuce využívám prvky aktivního učení.

Plán osobního pedagogického rozvoje začínajícího učitele se zaměřuje na jiné cíle než Plán osobního pedagogického rozvoje zkušeného učitele. Cílem této formy plánování je určit si, kde jsem, co už umím, co umím částečně, v čem se musím zdokonalit, co neumím a co se musím naučit. Vedení školy si

dělá analýzu Plánů osobního pedagogického rozvoje, tudíž ví, že si začínající učitelé kladou své cíle směrem k načerpávání nových metod – Kritické myšlení, MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), upárových učitelů spolupráce s párovým učitelem v hodině. A jak je vidět v soupisu cílů začínajících učitelů, je tomu skutečně tak.

Ostatní pedagogové si volí jeden cíl, který se dotýká jejich další činnosti ve škole. Mentori mají cíle, které se vztahují k jejich mentorské činnosti.

- Pomáhat začínajícím pedagogům.
- Poskytovat bezpečnou mentorskou podporu při vedení třídního kolektivu a nabízím bezpečnou podporu kolegům při vedení školní dokumentace.
- Spolupráce s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze, která se týká praxe studentů.
- Spolupodílet se na tvorbě modelu Klinické školy.

14. Začínající učitel a vedení pedagogického portfolia

Pedagogické portfolio je ve škole na začátku své realizace. Protože se v ČR připravuje implementace projektu zavedení kariérního systému do celého školství, vedení školy s tím počítá a ví, že *„si učitel vede portfolio nejen pro sebe, aby mohl vidět svůj pokrok, ale v budoucnosti bude portfolio důležitou součástí přípravy na atestaci. V portfoliu bude učitel dokládat svůj profesní rozvoj v posledních letech. V současnosti ve škole i pro začínajícího učitele může být profesní portfolio ohlédnutím za školním rokem.“* Uvědomují si tento fakt i začínající učitelé? Ano, i ti myslí na budoucnost a využití svého profesního portfolia: *„Pedagogické portfolio si vedu z toho důvodu, že vím, že bude v budoucnu potřebné k hodnocení mé odbornosti.“*

Vedení školy trvá na tom, aby portfolio, které bude následně sloužit učiteli, nebylo typicky sběrným, ale výběrovým portfoliem. Pedagogické portfolio by si na ZŠ Kunratice měl vést každý učitel, který na škole učí, tzn. i začínající učitelé. Je tomu ale opravdu tak? Bylo zjištěno, že 80% začínajících učitelů si svá portfolia vede. Navazují tak na svá portfolia, která si vedli ještě během vysokoškolského studia. Domnívají se, že by jim jejich portfolia mohla mj. sloužit v budoucnu i při změně zaměstnání. Učitelé se shodují, že

prostřednictvím portfolia mohou sledovat svůj profesní rozvoj. Že opravdu dochází k profesnímu rozvoji, dokládá odpověď jednoho ze začínajících učitelů: „*Při utřídování materiálu do portfolia jsem zjistila, že stále opakuji podobnou chybu, na kterou se teď mohu zaměřit. Smysl vidím v tom, že pracuji systematicky a vyhodnocuji svoji práci.*“ Tuto chybu učitel zjistil, protože do portfolia vkládá přípravy hodin, nejen své ale i náslechové. Součástí portfolií kunratických učitelů jsou také certifikáty z kurzů, Plány osobního pedagogického rozvoje, práce dětí, ukázkové hodiny. Podle vedení školy je Plán osobního pedagogického rozvoje součástí pedagogického portfolia každého učitele na škole. Ve svém Plánu osobního pedagogického rozvoje by si měl stanovit, že např. důkaz plnění cíle doloží na záznamu a přípravě dvou vyučovacích hodin. Učitel určitě v průběhu roku nasbírání více materiálu, ale v průběhu roku vybírá pouze to, co je důkazem. V portfoliu je patrná cesta od formulace cílů v Plánu osobního pedagogického rozvoje k důkazům naplnění těchto cílů.

2.10 Shrnutí zjištění

Výzkumná otázka č. 1: *Do jaké míry potřebují začínající učitelé podporu vybrané školy?*

Po provedeném výzkumu na vybrané škole lze konstatovat, že začínající učitelé podporu ZŠ Kunratice potřebují. Nejsou schopni si představit, že by škola žádnou podporu nenabízela.

V odborné literatuře je uvedeno, že není běžné, aby škola věnovala takovou pozornost začínajícím učitelům, ačkoli ji potřebují. Mnohdy není těmto učitelům přidělen ani uvádějící učitel. Sami začínající učitelé uznávají, že vysokoškolské studium je vybaví odbornými poznatky, ale praktické zkušenosti jim chybí. ZŠ Kunratice nabízí možnost seznámit se s životem školy ještě před začátkem školního roku – inspirováno zkušeností z pobytu v USA. Následně je určen uvádějící učitel, kterého si začínající učitelé velmi váží. Oceňují především jeho pomoc s dokumentací atd.

Výzkumná otázka č. 2: *Jaký způsob podpory začínající učitelé na vybrané škole nejvíce využívají?*

Bylo zjištěno, že nejvyužívanější podporou na vybrané škole je sdílení se zkušenějšími kolegy. Také dle vlastní zkušenosti vím, že tato podpora je pro začínajícího učitele opravdu velmi významná. Je až neuvěřitelné, v jaké míře sdílení kolegů na ZŠ probíhá. Učitelé si navzájem vyměňují materiály, nahlíží do hodin, radí se, scházejí se.

Ukázalo se, že i mentoři rádi pomohou začínajícím učitelům nebo se jimi nechají inspirovat. Mentoři i začínající učitelé se navzájem ctí a podporují.

Výzkumná otázka č. 3: *Jak hodnotí začínající učitelé jejich školní podporu na vybrané škole?*

Začínající učitelé hodnotí podporu školy velmi kladně. Váží si jí. Ačkoli všichni nepracovali na jiné škole, vědí, že jejich podpora je na škole nadprůměrná. Bylo zjištěno, že si učitelé především váží možnosti se rozvíjet. Musím potvrdit, že rozvoj učitelů na vybrané škole je až neuvěřitelně rychlý.

Výzkumná otázka č. 4: *Jaké je školní klima z hlediska začínajících učitelů na vybrané škole?*

ZŠ Kunratice je známá svou vstřícnou atmosférou. Výzkum tento fakt potvrdil. Všichni začínající učitelé se na vybrané škole cítí jako zkušení učitelé, kteří na škole fungují několik let. Ve škole nejsou patrné rozdíly mezi těmito dvěma skupinami učitelů. Všichni mají stejné možnosti.

Vedení školy si na školní kultuře zakládá. Se zavedením určité školní kultury souvisí podpora školy kunratických učitelů.

2.11 Vlastní experience

Protože já sama na ZŠ Kunratice působím jako párový učitel v 1. a ve 2. ročníku na prvním stupni, ráda bych vyjádřila také svůj pohled na podporu začínajících učitelů na této škole.

Škola mě zaujala v rámci předmětu Didaktika 1. st. ZŠ, ve kterém jsme navštěvovali různé druhy škol. Tato škola byla něčím jiná, bylo v ní příjemně, vedení školy se k nám chovalo přívětivě, kolegiálně. Během informační schůzky

nám byla v případě zájmu nabídnuta dobrovolná asistence. Nabídky jsem využila a celý loňský rok působila na této škole jako dobrovolná asistentka ve třetím ročníku u zkušené učitelky, která na škole funguje také jako jeden z mentorů. Navíc jsem na této škole plnila jednu z praxí v 1. ročníku.

V dalším roce mi byla nabídnuta práce párové učitelky, kterou jsem na základě spokojené spolupráce s oběma učitelkami a vstřícným chováním vedení školy, přijala. Následně se budu věnovat vlastní introspekci v jednotlivých oblastech.

- Obecně k podpoře učitelů se zaměřením na začínající učitele

ZŠ Kunratice podporuje všechny své učitele. Pokud se zaměřím na začínající učitele, ti jsou školou podporováni několika způsoby. Já jako začínající pedagog mám s podporou školy velmi dobré zkušenosti. Vedení školy i celý učitelský sbor je nápomocný, drží při sobě. Pokud se naskytne obtížná situace, kterou nevím jak řešit, vím, že mi na škole pomohou/poradí.

- Podpora vedení školy

Vedení školy je tvořeno 3 lidmi, jedná se o dobře fungující tým, který tvoří stabilní základnu této školy.

Učitelé jsou vedením podporováni jak technickým vybavením, tak umožňováním dalšího vzdělávání. Škola nabízí začínajícím učitelům stejné možnosti jako zkušeným. Vedení školy se zajímá o to, jak se nám daří. Velmi oceňuji jejich lidský přístup. Během tohoto roku chci dokončit studium na Pedagogické fakultě UK a vedení školy nám umožňuje studijní volno nejen v den zkoušek, ale i před nimi, abychom se na ně mohli dostatečně připravit.

Vedení školy si je možné pozvat i do hodiny, např. v případě párové výuky jeden z členů vedení školy navštívil všechny párové učitelky, účastnil se náslechu a poskytl zpětnou vazbu.

Před začátkem školního roku bylo školou uspořádáno seznamovací soustředění pro nové kolegy. V těchto třech dnech nás vedení školy informovalo o tom, jak to ve škole funguje, seznámili nás s vizí školy, školu jsme si také měli možnost prohlédnout. Následně jsme odjeli už se všemi kolegy na pár dnů do Krkonoš, kde jsme se zabývali novým školním rokem. Tento pobyt nám velmi pomohl začlenit se do kolektivu, poznat ostatní kolegy.

- K párové výuce na ZŠ Kunratice

Párová výuka je umožňována všem učitelům na škole, nejvyšší podíl hodin týmového učení je v 1., 2. a 3. ročníku. Ve školním roce 2014/2015 byly přijaty tři párové učitelky, které se podělily o párovou výuku v těchto ročnících. Já jsem jednou z nich. Poprvé tento rok bylo možné, aby si pároví i třídní učitelé vybrali, s kým chtějí spolupracovat. Z toho důvodu bylo možné týmově pracovat s oběma učitelkami, se kterými jsem již měla zkušenost a ony se mnou. Zнала jsem je z osobního hlediska a způsobu výuky, což je pro výuku tohoto rázu velmi důležité. Měla jsem také štěstí v tom, že jedna z učitelek převzala první ročník. Výuka v prvním ročníku je velmi náročná a musím uznat, že to je velmi cenná zkušenost. Do té doby jsem měla zkušenosti ve výuce čtení a psaní pouze s genetickou metodou, díky párové výuce jsem se seznámila s analyticko-syntetickou metodou.

Na první pohled se může zdát, že je spolupráce s tak zkušenými učitelkami náročná a vyčerpávající. Naopak. Obě učitelky jsou otevřené novým nápadům, nedávají mi najevo svou dlouholetou zkušenost v oboru.

V každé třídě musím odučit 7 hodin týdně. Samozřejmě mám daný rozvrh, kdy v jaké hodině jsem. Po uplynulém dnu se s třídní učitelkou sejdeme a plánujeme výuku na další den. Plánování výuky je velmi důležitá činnost učitele, díky které dochází k tomu, že si učitel určí, co je jeho cílem. Plánování výuky v páru je cenné tím, že je třeba o výuce diskutovat, promýšlet návrhy, hledat kompromisy. Jedná se o časově náročnou činnost, avšak velmi výhodnou, co se týče smysluplného využití asistenta pedagoga. Postupem času, pokud se oba učitelé shodují v názorech na výuku, není třeba tak důkladného plánování.

Protože třídní učitel je s dětmi v kontaktu každý den a každou hodinu, je on nejvíce odpovědný za to, co a jak se s dětmi v hodině dělá. Je potřeba, aby byl párový učitel informován o tom, jaké učivo a jakým způsobem bude s dětmi probíráno.

Způsobů jak párově učit je několik: rozdělení dětí dle jejich úrovně v dané činnosti, rozdělení dětí do skupin pro lepší pochopení učiva, práce s částí třídy, individuální dopomoc žákům, příprava pomůcek pro žáky, administrativní

podpora učitele, doprovod na akci. Cílem párové výuky je především individualizace výuky. V prvním ročníku jsou mezi žáky velké rozdíly, a tak jsme si s třídní učitelkou určily dny, v jednom dnu se věnují výuce slabším, další den zdatnějším žákům. Druhý ročník není komplikovaný rozdílnou úrovní nabytých znalostí žáků, ale ze sociálního hlediska. Ve třídě je několik problematických žáků, kteří mají potíže s pozorností, proto je třeba výuku přizpůsobit tomuto problému. Navíc je zde několik dětí se specifickou poruchou učení, a tak se v této třídě značně věnují individuální dopomoci těmto žákům.

Párová výuka je financována rodiči žáků třídy, je tedy vhodné zrealizovat otevřené hodiny, ve kterých se rodiče mohou informovat, jak párová výuka pomáhá.

- O mentoringu

Na škole funguje několik mentorů. V mentorech vidím zkušené učitele, osobnosti a vstřícné lidi. Já párově učím s učitelkou, která je zároveň mentorkou. Konzultuji s ní své přípravy hodin, při plánování výuky se snažím přispět novými nápady. Musím přiznat, že využívám především její podpory, vyhledávat jiného mentora jsem zatím nepotřebovala. Jelikož s mentory sdílím stejné patro školy, jsem s nimi v každodenním kontaktu, nebyl by však problém některého z nich oslovit.

Začátky párové výuky pro mě nebyly jednoduché. Nebyla jsem zvyklá celý den učit, což je psychicky velmi náročné. Několikrát se mi stalo, že jsem svou novou roli neunesla, nevěděla jsem, jak dál, a tak jsem šla ke své párové učitelce – mentorce pro radu. Vždy mě vyslechla a poradila. Snažila se mě povzbudit. Velmi si toho vážím a vím, že v ní mám obrovskou oporu.

Je možné si pozvat mentora na svou hodinu, po které proběhne reflexe. Je velmi cenné, když se na hodinu začátečníka přijde podívat zkušený učitel. Jedna z mentorek má na starosti začínající učitele, pozvat si je možné ale jakéhokoli mentora nebo kolegu.

Na škole funguje taková školní kultura, která umožňuje sdílet s kolegy svou práci, možnost rady, právě proto je tu tak příjemná atmosféra.

- Plán osobního pedagogického rozvoje

Musím uznat, že mi trvalo určitou dobu, než jsem pochopila smysl tohoto dokumentu. Z pohledu začátečníka pro mě na začátku roku nebylo jednoduché určit si cíl, kterého chci dosáhnout. Věděla jsem jen, že se jeden z cílů bude zabývat matematikou prof. Hejného. Protože má párová učitelka v 1. ročníku je zároveň mentorkou této matematiky, chtěla jsem toho využít. Jak však tento cíl uchopit, s tím jsem zašla pro radu za vedením školy. Každý člen vedení měl na starosti určitou skupinu lidí. Každý z pedagogických pracovníků měl možnost svůj Plán osobního pedagogického rozvoje projednat s vedením a následně jej přepracovat.

Díky Plánu osobního pedagogického rozvoje mi byl umožněn rozšiřující kurz Kritického myšlení, který je pořádán lektory naší školy spolu s pedagogickou konzultantkou. Další cíl se věnuje dokončení studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V tomto cíli nás – studenty škola velmi podporuje. S uvolněním z výuky ze studijních problémů není problém, čehož si velmi vážíme. Dokonce se vedení v průběhu roku zajímá, jak se nám ve studiu daří. Na plnění svých cílů během roku pracuji, snad se mi je podaří splnit.

Škole bych doporučila, aby nové a začínající kolegy o Plánu osobního pedagogického rozvoje blíže informovala, aby jej nebrali na lehkou váhu.

- Pedagogická konzultantka

Díky projektu *Pomáháme školám k úspěchu* získala škola externího pracovníka – pedagogickou konzultantku. Na pedagogickou konzultantku se kunratičtí učitelé často obrací se svými problémy. Mezi pedagogickou konzultantkou a učiteli funguje důvěrný vztah. Pedagogická konzultantka je mezi učiteli známá svou vstřícností, spolehlivostí, množstvím zkušeností. Učitelé si ji často zvou do hodin, pokud potřebují znát názor na nějaký problém. Ona se na něj zaměří a následně ho s učitelem zreflektuje, poradí mu, jak pokračovat dál, případně zhodnotí způsob i styl učitelovy výuky.

Já sama mám s pedagogickou konzultantkou velmi dobré zkušenosti, vždy mi poradila a pomohla. Vede na škole spolu s dalšími lektory kurzy

Kritického myšlení. Navštívila i mou výuku v rámci plnění kurzu Kritického myšlení.

Dříve se zabývala i podporou začínajících učitelů, nyní je již určen mentor pro tuto podporu, tak již tuto funkci nemá.

Mnoho učitelů i já sama ji využíváme k naší podpoře především z toho důvodu, že se jedná o externího pracovníka, nikoli o pracovníka, který je zaměstnancem naší školy. ZŠ Kunratice si nemohla přát lepší pedagogickou konzultantku než je právě ta současná.

- Sdílení s kolegy

Pro mě osobně je sdílení s kolegy jednou z nejdůležitějších podpor, kterou mi škola poskytuje. Neustále mě udivuje, s jakou ochotou kolegové začínajícím učitelům pomáhají.

Na škole je navíc zavedená složka ve školní počítačové síti, do které se vkládají veškeré materiály. Neexistuje, že by si učitelé své materiály schovávali, nikomu neposkytovali a používali je pouze pro svou vlastní potřebu. Materiály ve složce může kdokoli z kolegů použít. Zkušení učitelé dokonce nabízí začínajícím učitelům veškeré své materiály k danému ročníku, což je velká pomoc.

Před hodinou musí proběhnout příprava učitele, pokud učitel vyučuje sám, může svou přípravu zkonzultovat s kolegou, mentorem. V párové výuce probíhá plánování ve dvojici. Na hodinu je možné pozvat kolegu, který nám dodá zpětnou vazbu.

Celá škola se snaží o to, aby všichni učitelé byli kvalitními učiteli, proto dochází k této vzájemné podpoře, vzájemnému sdílení.

3 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jakými způsoby vybraná škola podporuje začínající učitele, a zda je pro začínající učitele na vybrané škole podpora vedení a zkušených kolegů přínosná a do jaké míry rozvíjející.

Možnosti podpory začínajícím učitelům, které škola nabízí, jsem zjišťovala nejdříve u vedení školy. Následně jsem vedla rozhovory s mentory, začínajícími učiteli, zajímalo mě, jak jednotlivé možnosti podpory hodnotí. Pracovala jsem také s analýzou materiálů školy, které mi byly vedením školy a kolegy poskytnuty, jsou však veřejně nepublikované.

Z výzkumu vyplynulo, že škola nabízí širokou nabídku podpory nejen začínajícím učitelům. Škola se snaží podporovat a rozvíjet všechny své pedagogy. Všichni učitelé mají stejné možnosti. Tuto skutečnost velmi oceňují začínající učitelé, kteří si velmi váží rovnocenných možností jejich podpory.

Z několika druhů podpory, které škola nabízí, je nejvíce oceňované sdílení své práce s kolegy. Na škole tato podpora funguje opravdu velmi dobře. Je obrovskou pomocí všem pedagogům. Pokud se zaměřím pouze na začínajícího učitele, je předávání zkušeností od zkušených kolegů tou největší pomocí. Zvláště od kolegů – mentorů, kteří absolvovali k tomuto způsobu pomoci několik kurzů. Tento způsob podpory však nemůže fungovat na každé škole, k tomu, aby docházelo ke vzájemnému sdílení s kolegy, je zapotřebí takové školní kultury, která toto umožňuje.

Učitelé obecně si váží podpory vedení školy, bez níž by nedocházelo k tak vysokému rozvoji všech pedagogů na ZŠ Kunratice.

Škola získala vstupem do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* nové možnosti, zkušenosti, finanční podporu. Pedagogové školy projekt hodnotí velmi kladně.

Velmi významným ziskem z projektu byla pro školu pedagogická konzultantka, která působila na škole celých 5 let. Učitelé mají v pedagogickou konzultantku velkou důvěru. Důvěřují metodám, které nabízí a snaží se jimi učitelům pomoci.

ZŠ Kunratice je školou, která se nebojí nových metod, trendů v oblasti vzdělávání. Škola dbá na individualizaci výuky. Učit na této škole je časově náročné (absolvování vzdělávacích kurzů, seminárních dnů atd.). Ale právě

díky častému dalšímu vzdělávání, seminárních dnů atd. dochází k rychlému profesnímu rozvoji učitelů na této škole.

Byla bych ráda, kdyby má práce sloužila jako inspirace pro ostatní školy, které nemají s podporou svých učitelů takové zkušenosti jako vybraná škola. Touto prací bych ráda poukázala na důležitost podpory (nejen) začínajících učitelů. Inspirací by měla být především spolupráce všech pedagogů pro rozvoj školy.

Zpracováváním mé diplomové práce jsem si sama ujasnila spoustu pojmů, informací, díky kterým lépe rozumím systému podpory učitelů na této škole. Detailně jsem se seznámila s jednotlivými možnostmi podpory začínajících učitelů. Blíže jsem se ale také seznámila s filozofií školy, jak škola fungovala v rámci podpory začínajících učitelů dříve a nyní. Velkým přínosem pro mě byla analýza materiálů školy. Mnohdy nebylo jednoduché tyto materiály sehnat, zpracovat. Práce s těmito materiály spolu s odbornou literaturou byla sice náročná, ale obohacující.

Během působení na této škole jsem poznala spoustu odborníků, na které se mohu v případě potřeby kdykoli obrátit. Škola mě motivuje stále k lepším výkonům.

4 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

1. 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.
2. Bělohlávek, F. Košťan, P., Šuleř, O.: Management. Brno: Computer Press, a. s., 2006. 724 s. ISBN 80-251-0396-X
3. Čábalová, D.: Pedagogika. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0
4. Čapek, R.: Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4
5. Duschinská, K.: Mentoring v procesu stávání se učitelem – Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph. D.
6. Dytrtová, R., Krhutová, M.: Učitel. Příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
7. Eger, L.: Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu. Plzeň: Fraus, 2006. 224 s. ISBN 80-7238-583-6
8. Fullan, M (2010): All systems go. Citováno z McKinsey &Company: How the world's most improved school systems keep getting better, 2010. str. 138.
9. Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0
10. Hattie, J.: Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London and New York: Routledge, 2012. 309 s. ISBN 978-04-1569-015-7

11. Hloušková, L.: Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 106 stran. ISBN 978-80-210-4813-3
12. Huberman, M.: The Live sof Teachers. Enflisch translation, London: Casell, New York: Teacher's College Press, 1993.
13. Juklová, K.: Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Praha: Gaudeamus, 2014. 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9
14. Klement, B.: Jaká je nynější příprava učitelů. Komenský, 1969.
15. Nezvalová, D.: Kultura školy a klima školy. Olomouc: Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006.
16. Palán, Z.: Lidské zdroje Výkladový slovník. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7
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. Podlahová, L.: První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 978-80-7254-474-5
20. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009, 322 s. ISBN 9788073676476
21. Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. College Teaching, s 57-60.
22. Skutil, M. a kol.: Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7
23. Starý, K. a kol.: Profesní rozvoj učitele. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. Praha, Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2087-9
24. Šimoník, O.: Začínající učitel. Brno: MU, 1995, 94 s. ISBN 80-210-0944-6

25. Tomková, A.: Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 42 s. ISBN 978-80-87063-64-4
26. 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
27. Vališová, A., Kasíková, H., Bureš, M.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
28. Vašutová, J.: Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: UK, 2002, 51 s. ISBN 80-7290-077-3
29. 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:

1. 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/>>
2. Beran, V., 2015. Pomáháme školám k úspěchu [On-line]. ZŠ Kunratice. 16. 4. 2011 [cit. 2015-2-16]. Dostupné z: <<http://www.zskunratice.cz/>>
3. 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/>>
4. 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/>>
5. 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/>>

6. Dudek, M.: Plán osobního rozvoje zaměstnance [On-line]. TU Ostrava. [cit. 2015-1-15]. Dostupné z: <<http://katedry.fmmi.vsb.cz/>>
7. Košťálová, H., 2012. Párová výuka obecně [On-line]. Alice Škvárová 24. 10. 2012. [cit. 2015-1-24]. Dostupné z: <<http://www.zskunratice.cz/>>
8. Maroney, S. 1995. Team Teaching. [On-line]. [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: <<http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>>
9. The Kellner Family Foundation, 2015. Projekt Pomáháme školám k úspěchu [On-line]. [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <<http://www.kellnerfoundation.cz/>>
10. Zdravá škola, 2012. Co je to mentoring [On-line]. Zdravá škola. [cit. 2014-11-28]. Dostupné z: <<http://www.sps-zdravaskola.cz/>>
11. 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:

1. Luhanová, Aška, 2013. Jaká je úloha asistentů ve výuce? Kritické listy. Praha: 2013, č. 1, s. 6-7.
2. Říhová, Barbora, 2014. Jedna třída, dva učitelé. Lidové noviny. Praha: 2014, č. 27, s. 14.
3. Šafránková, Kateřina, 2012. Představujeme projekt Cesta ke kvalitě. Kritické listy. Praha: 2012, č. 46, s. 39-42

Další zdroje:

1. Veřejně nepublikované interní dokumenty ZŠ Kunratice
2. Košťálová, H.: Veřejně nepublikované interní dokumenty ZŠ Kunratice, 2010 – 2015

5 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Plánu osobního pedagogického rozvoje (šablona)

Příloha č. 2 – Plán osobního pedagogického rozvoje pro začínající učitele (šablona)

Příloha č. 3 – Plán osobního pedagogického rozvoje pro zkušené učitele (šablona)

Plán osobního pedagogického rozvoje na školní rok 2014/2015

učitel/ka – vychovatel/ka – asistent/ka

1. cíl

Gramotnost, do které cíl míří:

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

Formulace cíle na školní rok:

Náčrt postupu:

Jakou podporu potřebuji:

Jak doložím, že jsem cíl splnil/a, návrhy důkazů, na kterých rozpoznám splnění cíle:

Jak bych posléze mohla pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:

2. cíl

Kapitola inovovaného PPRŠ, do které cíl míří:

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

Formulace cíle na školní rok:

Náčrt postupu:

Jakou podporu potřebuji:

Jak doložím, že jsem cíl splnil/a a případně návrhy důkazů, na kterých rozpoznám splnění cíle:

Jak bych posléze mohla pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:

3. cíl

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

Náčrt postupu:

Jakou podporu potřebuji:

Jak doložím, že jsem cíl splnil/a a případně návrhy důkazů, na kterých rozpoznám splnění cíle:

Jak bych posléze mohla pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:

Tento POPR byl projednán s členem vedení školy dne

Tento POPR byl schválen ředitelem školy dne

Eva Začátečnicková

Plán osobního pedagogického rozvoje na školní rok 2012/2013

(v návaznosti na Projekt pedagogického rozvoje ZŠ Kunratice od školního roku 2011/2012 a s výhledem do školního roku 2014/2015 a na ŠVP „KUK“ a vize ZŠ Kunratice)

1.

Název cíle

Metody výuky

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu

Ve svém vyučování používám různé metody, které znám díky svému studiu na PF a které jsem rovněž pochytila při následcích u svých kolegů. Právě od nich jsem se naučila i několik metod Kritického myšlení (pětílístek, I.N.S.E.R.T, podvojný deník, skládkové učení), ale tyto metody neumím poskládat do efektivně vedené hodiny, často – když se je snažím použít – mívám i problém s nedostatkem času. Víím, že existují další metody tohoto druhu. Také jsem slyšela o přínosech struktury E – U – R, ale úplně přesně nevím, co to znamená.

Formulace cíle na školní rok

Ve svých hodinách začnu postupně používat postupů a metod získaných v rámci kurzu Kritického myšlení. Zaměřím se zejména na předmět Člověk a jeho svět ve 4. ročníku.

Jakou podporu potřebuji

- absolvovat vzdělávací kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení
- mít k dispozici časopis Kritické listy a dětské populárně naučné časopisy se zajímavými texty
- sdílet s kolegy (vzájemné naslechy), kteří již těchto postupů využívají, a naše hodiny společně reflektovat

Jak doložím, že jsem cíl (s)plnil (v portfoliu, v náslechové hodině)

Způsob sledování v elektronickém portfoliu:

- přehledně strukturovaná písemná příprava pěti hodin předmětu Člověk a svět ve 4. ročníku, kde byla efektivně použita struktura „evokace – uvědomění si významu – reflexe“, a reflexe k těmto pěti hodinám

Náslech na pozvání určený členu vedení školy:

- připravím minimálně jednu náslechovou hodinu, v níž ve struktuře E – U – R použiji efektivně s ohledem na sledovaný cíl metody a postupy školení Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Jak se splnění tohoto cíle odrazí v práci a výkonech žáků (učitelů) naší školy

Žáci si prostřednictvím těchto postupů osvojí hlouběji a dlouhodoběji probírané učivo, naučí se i vhodné strategie pro vlastní učení a smysluplnější učení je bude bavit.

Jak bych posléze mohla pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji

V hodinách vystavěných podle modelu E – U - R budu dávat dětem možnost volby (vzhledem k jejich učebnímu stylu dle MBTI)

2.

Název cíle

Rozvoj čtenářské gramotnosti zavedením dílen čtení

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu

Ve své výuce usiluji o rozvoj čtenářství svých žáků prostřednictvím úloh při čtení ukázek v Čítance. Daří se mi vytvářet i takové úkoly, které děti baví a podle mého názoru i rozvíjejí jejich schopnost reprodukovat přečtený text a vyhledat v něm hlavní myšlenky.

Formulace cíle na školní rok

Ve své výuce zavedu jednu hodinu týdně dílnu čtení

Jakou podporu potřebuji

- Systematické školení k zavádění a realizaci dílen čtení
- Nabídku vhodných beletristických knih pro mé čtvrtáky
- Sdílení formou vzájemných náslechlů s kolegy, kteří dílny čtení používají

Jak bude plnění cíle dokladováno (v portfoliu, v náslechové hodině)

Způsob sledování v elektronickém portfoliu:

- přehledně strukturovaná písemná příprava pěti hodin s dílnou čtení a reflexe k těmto pěti hodinám

Náslechl na pozvání určený členu vedení školy:

- připravím minimálně jednu náslechovou hodinu s dílnou čtení

Jak se splnění tohoto cíle odrazí v práci a výkonech žáků (učitelů) naší školy

Dobře vedené dílny čtení učí žáky číst s radostí a rozvíjejí jejich čtenářskou gramotnost, která ovlivňuje úspěšnost dětí i v dalších oblastech vzdělávání.

Jak bych posléze mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji

Čtenářskou gramotnost žáků začnu rozvíjet i v naukových předmětech při práci s odbornějšími texty

3.

Název cíle

Vhodná komunikace s žáky

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu

Se svými žáky se snažím komunikovat co nejvíce popisně tak, abych ve třídě vytvořila učící se atmosféru. Neumím ale reagovat ve chvílích, kdy někdo ruší vyučování, třeba nevhodnými poznámkami. Tam zjišťuju, že křik moc nepomáhá. Mám také problém, když vidím, že se někdo ze starších žáků chová nevhodně – třeba na chodbě školy. S pubescenty neumím vůbec mluvit. (A tak si někdy raději jejich nevhodného chování vůbec „nevšímám“.)

Formulace cíle na školní rok

Seznámím se se způsobem komunikace, který mi umožní vést s dětmi komunikaci, která účinně vytváří vhodnou atmosféru pro učení, a postupně ji budu trénovat

Jakou podporu potřebuji

- Dlouhodobější trénink účinné komunikace

Jak bude plnění cíle dokladováno (v portfoliu, v následkových hodinách)

Způsob sledování:

- zápisky ze školení, vyplněné pracovní listy a videonahrávky z tréninku
- videonahrávka z jedné hodiny, na níž rozeberu s projektovou konzultantkou mou komunikaci s žáky

Jak se splnění tohoto cíle odrazí v práci a výkonech žáků (učitelů) naší školy

Vhodná komunikace s žáky zlepší pracovní atmosféru ve třídě a zároveň eliminuje problémové chování žáků. To vše přinese lepší výsledky žakovské práce.

Jak bych posléze mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji

Po zvládnutí efektivní komunikace s žáky při výuce ve třídě se mohu zaměřit na hledání efektivní komunikace s problémovými žáky (a to i s pubescenty)

Tento POPR byl projednán s ředitelem školy dne

Amos Komenský

Plán osobního pedagogického rozvoje na školní rok 2012/2013

(v návaznosti na Projekt pedagogického rozvoje ZŠ Kunratice od školního roku 2011/2012 a s výhledem do školního roku 2014/2015 a na ŠVP „KUK“ a vize ZŠ Kunratice)

4.

Název cíle

Kvalita výuky

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu

Ve své výuce zpravidla používám konstruktivistické postupy, děti mají často možnost volby, zda chtějí pracovat individuálně či kooperativně. Volby zohledňující další dimenze stylu učení používám ojediněle. Práci a její výsledky hodnotíme poměrně často s pomocí kritérií a indikátorů. Prozatím se mi však moc nedaří vytvářet v hodinách příležitosti k žákovské metakognici.

Formulace cíle na školní rok

V cca 50% hodin matematiky v 8. ročníku budu (v souladu s cíli výuky) poskytovat žákům volbu učebních postupů tak, aby si mohli ověřovat, které postupy jim nejlépe vyhovují, a tak mohli nalézat svůj optimální učební styl. K vyhodnocování práce ve všech stěžejních činnostech jim při tom pomohou kritéria a indikátory, na jejichž tvorbě se budou spolupodílet. Hodnocení práce (procesu i výkonu) bude součástí pravidelně zařazované žákovské sebereflexe, v níž budu umožňovat žákům přemýšlet nad jejich stylem učení i nad jim vyhovujícím způsobem přemýšlení a poznávání (rozvoj metakognice).

Jakou podporu potřebuji

- vzdělávání v oblasti možností (nástrojů) vhodných k rozvoji žákovské metakognice (např. žákovského strukturovaného psaní matematických sebereflexí...)
- sdílení (vzájemné naslechy) s kolegy týkající se možností volby (MBTI)

Jak doložím, že jsem cíl (s)plnil (v portfoliu, v naslechových hodinách)

Způsob sledování v elektronickém portfoliu:

- přehledně strukturovaná příprava pěti hodin matematiky v 8. ročníku, kde byla efektivně zařazená volba postupů, práce s kritérii i žákovská metakognice, a reflexe k těmto hodinám
- celková reflexe zkušeností získaných z tohoto způsobu výuky

Způsob sdílení s kolegy:

- připravím dvě otevřené hodiny, v nichž tyto postupy budu prezentovat kolegům (včetně minimálně jednoho člena vedení) a poté s nimi provedu komentovaný rozbor těchto hodin
- připravím minimálně jednu videonahrávku takto připravené hodiny, kterou opatřím komentářem

Jak se splnění tohoto cíle odrazí v práci a výkonech žáků (učitelů) naší školy

Žáci lépe rozpoznají svůj optimální učební styl, díky tomu a s pomocí kritérií a indikátorů pro jednotlivé činnosti začnou dosahovat lepších učebních výsledků a budou lépe připraveni na své celoživotní vzdělávání.

Kolegům poskytnu inspiraci k přemýšlení, ale i konkrétní – okamžitě použitelné – postupy a metody. K dispozici budou mít i minimálně jednu komentovanou videonahrávku takové hodiny.

Jak bych posléze mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji

V budoucnosti bych mohl cíleně sledovat a vyhodnocovat účinnost jednotlivých kroků, reflektovat je s učiteli naší školy i se spřízněnými matematiky z jiných škol a časem vytvořit metodickou „kuchařku“ s popisem některých realizovaných učebních jednotek (včetně jejich zdůvodnění) doplněnou o videonahrávky z mé výuky.

5.

Název cíle

Poskytování metodických rad začínajícím kolegům

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu

Několik kolegů, a to nejen učitelů matematiky, projevilo zájem, abych jim radil a poskytoval pomoc v metodických postupech. Kromě běžně organizovaných vzájemných náslechlů, kdy jednak jim já sám ukazuji k jejich inspiraci mnou používané postupy, a naopak otázkami k hodinám, shlédnutým u nich, se snažím otevírat jejich pedagogické myšlení. Prozatím se mi však nedaří vytvářet takové korektivní otázky, které by je posouvaly dál.

Formulace cíle na školní rok

Postupně budu v v rozhovorech s kolegy intenzivněji používat postupy koučování, které jim pomohou rozvíjet jejich pedagogické dovednosti, včetně efektivního způsobu komunikace s žáky. Se třemi kolegy připravím společně několik hodin (minimálně 3), poté je budu sledovat a s pomocí ocenění a vhodných korektivních otázek i reflektovat.

Jakou podporu potřebuji

- vzdělávání v oblasti koučování
- sdílení koučovacích postupů s dalšími Komenskými ☺, resp. s projektovou konzultantkou

Jak doložím, že jsem cíl (s)plnil (v portfoliu, v náslechové hodině)

Způsob sledování v elektronickém portfoliu:

- přehledně strukturované případové studie z mých koučovacích činností
- celková reflexe získaných zkušeností

Jak se splnění tohoto cíle odrazí v práci a výkonech žáků (učitelů) naší školy

Učitelům koučovací přístup umožní dosahovat v relativně kratší době lepších vyučovacích výsledků, navíc jim budou mé formulace korektivních otázek modelovat možnosti hodnotících rozhovorů s žáky. Ovlivním tak zlepšení výsledků mých, ale i ostatních žáků školy.

Jak bych posléze mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji

V budoucnosti bych chtěl projít výcvikem ve videotréninku interakcí, který mi umožní vylepšovat i epizodické prvky ve vyučovacím stylu mých kolegů.

Tento POPR byl projednán s ředitelem školy dne

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

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce

Evidenční list

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

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

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

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

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

Závěrečná práce:

Druh práce	Diplomová práce
Název práce	
Autor práce	

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

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

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

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele