

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

HOSPITACE PEDAGOGICKÉ PRÁCE NA ZÁKLADNÍ
UMĚLECKÉ ŠKOLE

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Veronika Poppeová, DiS.

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Hospitace pedagogické práce na základní umělecké škole*“ vypracovala samostatně, pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za trpělivost, cenné rady a připomínky v průběhu psaní této bakalářské práce. Dále bych také poděkovala panu řediteli Základní umělecké školy X za ochotu a maximální vstřícnost při realizaci empirického výzkumu.

Anotace

| | |
|-----------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Veronika Poppeová, DiS. |
| Katedra: | Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie |
| Obor studia: | Řízení vzdělávacích institucí |
| Obor obhajoby práce: | Řízení vzdělávacích institucí |
| Vedoucí práce: | doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|-------------------------|---|
| Název práce: | Hospitace pedagogické práce na základní umělecké škole |
| Anotace práce: | Práce charakterizuje možnosti hospitační činnosti pro rozvoj pedagoga základní umělecké školy. Činí tak jednak prostřednictvím formálního pojednání o podstatě a pravidlech hospitace, jednak prostřednictvím případové studie na vybrané základní umělecké škole. Případová studie zahrnuje dotazníkové šetření, rozhovor s vedoucím pracovníkem a analýzu interních dokumentů školy. Výsledky šetření popisují praktický průběh hospitační činnosti na této škole a interpretují vztah vedení a zaměstnanců školy k hospitaci. |
| Klíčová slova: | hospitace, pedagogická práce, ředitel, učitel, výchovně-vzdělávací proces, základní umělecká škola |
| Title of Thesis: | Sitting in on classes at a primary art school |
| Annotation: | The thesis characterizes the possibilities of observation activities in the self-growth of a primary art school teacher. It includes formal introduction to the nature and rules of classroom observation and a case study in a selected primary art school. The case study involves a questionnaire survey, an interview with a senior staff member, and an analysis of the school's internal documents. The results of the investigation describe the process of observation activities in this school and interpret the attitude of the school management and staff towards classroom observation. |
| Keywords: | classroom observation, pedagogical work, headmaster, teacher, educational process, primary art school |

| | |
|---|--|
| Názvy příloh vázaných v práci: | Příloha č. 1: Dotazník Příloha č. 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem ZUŠ X Příloha č. 3: Ukázka z přepisu audio rozhovoru s ředitelem ZUŠ X Příloha č. 4: Druhy pedagogických hospitací a jejich pravidla na ZUŠ X Příloha č. 5: Ukázka hospitačních záznamů ze ZUŠ X |
| Počet literatury a zdrojů: | 50 |
| Rozsah práce: | 59 s. (88745 znaků s mezerami) |

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1 Základní umělecké vzdělávání..... | 8 |
| 1.1 Organizace průběhu základního uměleckého vzdělávání..... | 10 |
| 1.2 Pedagogičtí pracovníci..... | 11 |
| 1.2.1 Vedení školy..... | 11 |
| 1.2.2 Učitelé ZUŠ, jejich odborná kvalifikace a pracovní doba..... | 12 |
| 1.2.3 Osobnost a kompetence učitele..... | 14 |
| 2 Vybrané aspekty pedagogické práce..... | 18 |
| 2.1 Výukové cíle a didaktické zásady..... | 20 |
| 2.2 Sebereflexe a sdílení zkušeností..... | 23 |
| 3 Hospitace jako nástroj kontrolní činnosti..... | 25 |
| 3.1 Hospitace jako metoda..... | 27 |
| 3.2 Fáze hospitační činnosti..... | 27 |
| 3.3 Funkce hospitace..... | 30 |
| 3.4 Druhy a formy hospitace..... | 31 |
| 3.5 Plán hospitační činnosti..... | 33 |
| 4 Metodologie výzkumu..... | 35 |
| 4.1 Charakteristika zkoumané ZUŠ X..... | 35 |
| 4.2 Metody výzkumu..... | 37 |
| 4.3 Dotazníkové šetření a jeho průběh..... | 38 |
| 4.4 Analýza dokumentů a rozhovoru..... | 40 |
| 5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace..... | 42 |
| 5.1 Přehled výsledků dotazníku..... | 42 |
| 5.2 Výsledky analýzy dokumentů o hospitační a kontrolní činnosti na ZUŠ X..... | 48 |
| 5.3 Zjištění z rozhovoru..... | 49 |
| 6 Zjištění a diskuse..... | 53 |
| Závěr..... | 59 |
| Seznam použité literatury a zdrojů..... | 61 |
| Seznam zkratk..... | 66 |
| Seznam tabulek a schémat..... | 67 |
| Seznam příloh..... | 68 |

Úvod

Hospitace je na základních uměleckých školách nástrojem umožňujícím kontrolu a zlepšování výchovně-vzdělávacího procesu. V praxi je nicméně navzdory své důležitosti často opomíjená, nesystematicky zpracovaná a vyvolává rozporuplné reakce pedagogických pracovníků. Proto si autorka za téma své kvalifikační práce vybrala právě hospitaci.

Práce si klade za cíl charakterizovat možnosti hospitační činnosti pro rozvoj učitele základní umělecké školy a celkově v kontextu základního uměleckého školství v ČR.

V teoretické části práce popisuje systém organizace základního uměleckého vzdělávání v ČR, důležité aspekty pedagogické práce učitele a základní formy a zásady vyučování. Následně je analyzován koncept hospitace, popisovány typy, fáze a cíle hospitace a její celkový význam ve fungování vzdělávací instituce.

Empirická část je zpracována jako případová studie, kdy případem je hospitace na vybrané ZUŠ. Záměrem šetření bylo porozumět, jakým způsobem hospitační činnost souvisí s pedagogickou prací učitele ZUŠ. Text popisuje metody sběru dat (dotazník, analýza interních dokumentů, rozhovor s ředitelem) a získané výsledky.

1 Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké vzdělávání má v českých zemích dlouholetou tradici. Počátky hudebního vzdělávání se objevily již v 17. století. Po roce 1948 byl zaveden jednotný typ hudebních škol. V šedesátých letech 20. století se hudební školy přetvořily na lidové školy umění, kde se začaly rozvíjet i další umělecké obory – výtvarný, taneční a literárně-dramatický.

Až po roce 1989 byl těmto institucím navrácen původní statut školy na základě novelizace školského zákona. Od té doby nesou název „základní umělecká škola“, který přetrvává až doposud (Bořek, et al., 2010, s. 8).

V současné době je evidováno ve školském rejstříku přes 500 základních uměleckých škol (MŠMT ČR, 2022). Průcha (2009, s. 61–62) zařazuje základní umělecké školy mezi školská zařízení, která poskytují různé druhy služeb v rámci zájmového vzdělávání pro mládež a dospělé.

Základní umělecké vzdělávání je upraveno v osmé části zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“). Vzhledem k faktu, že osmá část školského zákona současně pojednává i o jazykovém a zájmovém vzdělávání, jsou někdy základní umělecké školy poněkud nepřesně kladeny na stejnou úroveň jako zájmová činnost. Ustanovení § 109 školského zákona definuje v odstavci 1 základní umělecké vzdělání takto:

„Základní umělecké vzdělání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základní umělecké škole. Základní umělecká škola připravuje také pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.“ (ČR, 2004, § 109)

Odstavec 2 rozděluje systém vzdělávání v základních uměleckých školách na přípravné studium (délka studia 1–2 roky), základní studium I. stupně (7 let), základní studium II. stupně (4 roky), studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé.

Studium daného oboru je na konci I. a II. stupně zakončeno absolventským výkonem nebo výstavou výtvarných prací. Hradecká (2018, s. 24) ve své diplomové práci poukazuje na fakt, že základní umělecké školy neposkytují stupeň vzdělání oproti jiným typům škol (žáci získají pouze závěrečné vysvědčení po absolvování daného cyklu). Z tohoto důvodu nejsou součástí mezinárodní standardní soustavy klasifikace vzdělávání – ISCED.

Žáci získají základní dovednosti, které podle svých schopností (míry talentu) a zájmu mohou rozvíjet na středních nebo vysokých školách uměleckého směru, které zmiňuje odstavec 1 školského zákona (viz výše).

Se školským zákonem je provázán také Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“). „Není totiž možné připustit, aby vzdělávání ve škole a školském zařízení realizovala osoba nesplňující podmínky stanovené zákonem o pedagogických pracovnících.“ (Danielisová, et. al., 2020, s. 30) Každý zaměstnanec musí mít vůči vzdělávací instituci uzavřen pracovněprávní vztah (viz níže).

Právní postavení škol (vč. základních uměleckých škol) vychází z ustanovení § 8 odstavce 1 školského zákona:

„Kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu.“ (ČR, 2004, § 8)

Financování ZUŠ zřizovaných územními samosprávnými celky nebo svazky obcí je řešeno v ustanovení § 161 školského zákona. Na financování

ZUŠ, které nejsou zřizovány státem, samosprávnými celky, obcemi nebo svazky obcí, se vztahuje § 162 školského zákona.

1.1 Organizace průběhu základního uměleckého vzdělávání

Základní umělecké školy jsou součástí vzdělávacího systému ČR. Organizaci a průběh základního uměleckého vzdělávání upravuje vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání (ČR, 2005), vydaná MŠMT. Vyhláška je stěžejním legislativním dokumentem, který nám předkládá obsah a podmínky realizace vzdělávání v základním uměleckém školství.

Obsahem vyhlášky jsou mimo jiné kritéria pro přijímání uchazečů ke vzdělání nebo způsob hodnocení výsledků žáků a podmínky pro jejich postup do vyšších ročníků. Dále se vyhláška zaměřuje na definování postupů týkajících se ukončení vzdělávání, stanovení a výběru úplaty za vzdělání (tzv. „školného“) a definuje možnosti podpory mimořádně nadaných žáků. Vyhláška též zmiňuje organizaci pravidelných soutěží a přehlídek žáků ZUŠ (ČR, 2005).

Hlavním kurikulárním dokumentem, ze kterého vychází tvorba vzdělávacího programu školy (dále jen „ŠVP“), je Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále jen „RVP ZUV“), který vymezuje závazné rámce a podmínky pro jednotlivé obory vzdělávání. RVP ZUV je zmíněn v § 3 odstavci 1 školského zákona (ČR, 2004). Na podkladě RVP ZUV si každá základní umělecká škola vytváří vlastní školní vzdělávací program.

Vzdělávání v základních uměleckých školách probíhá ve čtyřech oborech – hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém na základě zapsání do školského rejstříku.

1.2 Pedagogičtí pracovníci

Pedagogický sbor vzdělávací instituce je tvořen vedením školy a jednotlivými učiteli.

1.2.1 Vedení školy

Stejně jako v jiných vzdělávacích institucích je vedení ZUŠ složeno z osoby ředitele školy a jeho zástupce či zástupců – jejich počet je stanoven dle kapacity školy.

Jednotlivé kompetence a povinnosti ředitele upravuje školský zákon, a to § 164 a § 165. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 253) konstatují, že ředitel je zodpovědný za výchovně-vzdělávací proces ve škole jak po stránce obsahové, personální, finanční a organizační, tak i po stránce hmotného zabezpečení. Prášilová (2006, s. 16) dodává, že „s nástupem do funkce přebírá manažer školy odpovědnost za to, aby ostatní měli k dispozici vše, co potřebují, aby se jim dostalo podpory a co nejlepších podmínek k práci.“

Funkci ředitele školy může vykonávat fyzická osoba, která splňuje předpoklady pro výkon práce pedagogického pracovníka podle § 3 zákona o pedagogických pracovnících. Zároveň musí disponovat čtyřletou pedagogickou praxí nebo praxí v oboru souvisejícím (získanou například na jiné vedoucí pozici nebo při výkonu umělecké činnosti). Pokud nemá vedoucí pracovník vysokoškolské vzdělání v oblasti školského managementu, ukládá mu odstavec 2 § 5 zákona o pedagogických pracovnících povinnost rozšířit do dvou let od jmenování do funkce své odborné znalosti v oblasti řízení a školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (ČR, 2004).

Důležitým personálním pilířem organizační struktury vedení školy je osoba zástupce ředitele. Počet zástupců ředitele se odvíjí od kapacity základní umělecké školy. V případě ZUŠ s větší kapacitou tak ředitel může ustanovit

více svých zástupců, kteří potom mohou mít rozdělené kompetence s ohledem na specifika náplně jejich pracovní činnosti (statutární zástupce ředitele, zástupce pro koncertní činnost atd.). Specifické předpoklady pro výkon této funkce nejsou legislativně ošetřeny a zástupce ředitele nemusí mít žádné manažerské vzdělání, jak uvádí Trojan (2015, s. 16). Zástupce ředitele by měl být schopen v době nepřítomnosti vedoucího pracovníka vést organizaci a naplňovat její vize. (tamtéž)

Hlavním úkolem ředitele školy a jeho zástupce je řídit školu, vést její zaměstnance a zodpovídat za kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Nedílnou součástí řízení pedagogického procesu je delegování. To spočívá v tom, že ředitel pověří své zástupce či jiné spolupracovníky k plnění úkolů, které nemusí vykonávat osobně, což těmto zástupcům umožňuje nabývání nových zkušeností a vedoucí pracovník tak získá více času na prioritní úkoly či na práci na dalším rozvoji školy (Prášilová, 2006, s. 30).

Na vedoucí pracovníky v základním uměleckém školství se vztahuje i obecné ustanovení o rozsahu přímé pedagogické činnosti, pro ředitele činí tento rozsah 3–9 vyučovacích hodin týdně a pro zástupce základní umělecké škol 6–12 vyučovacích hodin.¹ Na základě Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. je rozsah přímé vyučovací povinnosti zkrácen podle velikosti vzdělávací instituce (ČR, 2005). Vedení školy má v rámci pracovní doby také stanovené úřední hodiny.

1.2.2 Učitelé ZUŠ, jejich odborná kvalifikace a pracovní doba

Předpoklady pro výkon práce učitele ZUŠ stanovuje zákon o pedagogických pracovnících. Dle tohoto zákona musí učitel splňovat pět obecných podmínek, které jsou uvedeny v § 3 odst. 1. Jsou to: způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost

¹ Na základě nedávné novelizace Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. došlo od 1. 9. 2022 u zástupců ředitele k navýšení tohoto rozsahu.

a znalost českého jazyka. § 10 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících pak specifikuje v písmenech a) – i) možnosti získání odborné kvalifikace učitele uměleckého oboru. Ten může získat odbornou kvalifikaci několika způsoby: vysokoškolským vzděláním v oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu, společně se studiem pedagogiky. Další možností získání odbornosti je jiné vysokoškolské vzdělání, například v oblasti pedagogických věd se zaměřením na přípravu učitele základních uměleckých škol. Nejčastějším způsobem získání odborné kvalifikace je studium na konzervatoři, které je ukončeno maturitou nebo absolutoriem (vyšší odborné vzdělání) (ČR, 2004, § 10).

Kromě odborné způsobilosti a kvalifikačních předpokladů jsou také pro práci učitele nutné určité osobnostní předpoklady, jako jsou trpělivost, empatie, pozitivní vztah k dětem a dospívajícím či dobrá psychická odolnost.

Týdenní pracovní doba pedagogických pracovníků ZUŠ je stanovena, jako u jiných zaměstnání, Zákonem č. 262/2006 Sb., zákoníkem práce. Při plném úvazku (1,0) je na základě § 79, odst. 1. stanovena pracovní doba na 40 hodin týdně (ČR, 2006, § 79). Pracovní doba se skládá z přímé pedagogické činnosti, která je vymezena konkrétním počtem vyučovacích hodin v týdnu, a z nepřímé pedagogické činnosti, která je určena k plnění pracovních povinností souvisejících s výchovně-vzdělávacím procesem.

Počet vyučovacích hodin přímé pedagogické činnosti učitele ZUŠ s úvazkem 1,0:

- individuální/skupinová výuka – 23 hodin
- kolektivní výuka – 21 hodin (ČR, 2005)

Náplň nepřímé pedagogické činnosti učitele ZUŠ může být následující:

- vedení pedagogické dokumentace

- příprava na přímou pedagogickou činnost
- vzájemné sdílení zkušeností s jinými kolegy
- konzultace se žáky
- organizace koncertních vystoupení žáků
- účast na pedagogicko-provozních poradách
- samostudium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- účast na školeních BOZ a PO apod. (European Commission, 2022)

Pracovní doba při plném úvazku 1,0 je pro všechny učitele ZUŠ stejná bez ohledu na druh a délku pracovní smlouvy. V běžné praxi se setkáváme se situací, kdy učitelé ZUŠ působí ve více vzdělávacích institucích současně. Často je to z důvodu nedostatečného počtu žáků daného studijního zaměření, kdy ředitel školy nemá možnost nabídnout zaměstnanci plný úvazek.

1.2.3 Osobnost a kompetence učitele

Osobnost učitele je utvářena nejen jeho kompetencemi a pedagogickými dovednostmi, ale závisí také do jisté míry na osobnostních předpokladech každého pedagoga, jeho motivaci a životních zkušenostech.

Osobnost učitele je jedním z klíčových aspektů, které vytvářejí vztah mezi učitelem a žákem. Učitelova osobnost se utváří na základě individuálních předpokladů, morálních hodnot a postojů. Od pedagoga se očekávají nejen odborné znalosti v jeho oboru, ale i široký kulturně politický rozhled. Obzvlášť v uměleckém školství by měl učitel neustále rozvíjet své pedagogicko-psychologické dovednosti.

Učitelé mají různé osobnostní rysy. Důležité ovšem je, aby přistupovali ke každému žákovi co nejvíce individuálně, a tak rozvíjeli jeho silné stránky.

Zkušený učitel dokáže začlenit do třídního kolektivu i žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Právě inkluze je ve vzdělávání v současné době velice aktuálním tématem (McNary, Glasgow & Hicks, 2005, s. 3).

Pro výchovně-vzdělávací proces je role učitele klíčová. Holas (2014) poukazuje na známé lidové rčení „jaký je učitel, takový je i žák“. Každý učitel by měl v sobě rozvíjet to nejlepší, aby se stal dobrým rádcem a inspirativní osobností pro své žáky (Holas, 2014, s. 38-39; Nelešovská, 2005, s. 11-13).

Základním předpokladem pro výkon pedagogické práce jsou kompetence učitele. Ty jsou definována jako „soubor dovedností, vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 130). Kompetence se v průběhu historie mění společně s tím, jak se vyvíjí společnost. Teprve od konce 20. století se o učitelské profesi začalo v odborných kruzích hovořit jako o „expertní činnosti“. To způsobilo posun od minimálních kompetencí učitele k modelu otevřené profesionality (Jakubovská, Jonášková & Predanociová, 2016, s. 7).

Odborná literatura rozlišuje tři skupiny kompetencí učitele:

- kompetence k vyučování a výchově
- osobnostní kompetence
- rozvíjející kompetence (Kalhous, Obst, 2002, s. 98)

Kompetence k vyučování a výchově zahrnují nejen dovednosti, ale také postoje a hodnoty učitele. Do této skupiny spadá znalost vyučovaného oboru a komunikativní a diagnostické kompetence, které mají za cíl podpořit učení žáků.

Osobnostní kompetence zahrnují zejména empatii, flexibilitu, samostatnost a odpovědnost za sebe i druhé.

Do skupiny rozvíjejících kompetencí řadíme např. kompetenci adaptivní (učitel je schopen se orientovat ve změnách) či informační (učitel

ovládá moderní technologie a využívá je ve výuce) (Dytrtová, Krhutová, 2009. s. 53-55).

Každý dobrý učitel, ať už učí na jakémkoliv typu školy, by měl mít pedagogické dovednosti. Nelešovská (2005, s. 16) popisuje pedagogické dovednosti jako schopnosti učitele vychovávat a vzdělávat. Předpokladem je vrozený potenciál pro práci s dětmi, důležitá je ale také pedagogická praxe a vzdělání učitele. Pedagogické dovednosti jsou podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 195) součástí profesních kompetencí pedagogických pracovníků a jsou nezbytné pro pedagogické mistrovství učitele. Zároveň jsou obecnými dovednostmi, které jsou vyžadovány při pedagogické práci ve výchovně-vzdělávacích institucích (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 195).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 46) ve své odborné publikaci rozděluje pedagogické dovednosti do čtyř oblastí. Oproti tomu Chris Kyriacou (2004) popisuje sedm základních oblastí pedagogických dovedností učitele, které mají přispět k úspěšnému vyučování:

První dovedností je podle Kyriacoua (2004) dovednost plánování a příprava na výuku, kdy učitel v procesu plánování vymezí a stanoví jasné cíle, vhodné výukové metody, postupy, prostředky a zajistí pomůcky potřebné pro výuku. Nedílnou součástí této dovednosti je schopnost vytvořit časový plán a pevnou strukturu vyučovací jednotky.

Dovednost realizace vyučovací jednotky je dovedností, která má za cíl aktivizovat a motivovat žáky natolik, aby je přiměla k dané činnosti a udržela jejich pozornost.

Dovednost kvalitního řízení vyučovací hodiny je taktéž důležitou dovedností učitele. Očekává se od něho, že hodina bude mít spád, tempo a zároveň se přizpůsobí potřebám celé třídy. Během vyučovací hodiny učitel

sleduje postupy a pokroky u jednotlivých žáků. Poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu, závěr hodiny je efektivně naplněn.

Umění navodit a vytvořit pozitivní klima a tvůrčí atmosféru v procesu učení je jednou z dalších dovedností, kterou by měl učitel disponovat. Vztah mezi učitelem a žákem by měl být založen na vzájemné důvěře, úctě a respektu. Samotná výuka by měla být vedena v otevřené a uvolněné atmosféře se smyslem pro pořádek. Estetika učebny a rozmístění jejího vybavení podporují kladný přístup žáka k učení.

Kyriacou (2004) jako pátou dovednost pedagoga uvádí schopnost udržet kázeň. Řád je základním kamenem pro realizaci a řízení vyučovací jednotky. To přispívá také k vytváření pozitivního klimatu třídy.

Předposlední dovedností je dovednost hodnocení prospěchu žáků, kdy učitel dává zpětnou vazbu o dosažených výsledcích vzdělávání. Učitel používá různé druhy a typy hodnocení, například formativní (průběžné) a sumativní (finální).

A konečně dovednost reflexe a sebehodnocení vlastní práce je poslední pedagogickou dovedností. Učitel na základě poznatků hodnotí svou výuku a pravidelně uvažuje o své aktuální praxi s ohledem na další rozvoj (Kyriacou, 2004, s. 23–26).

Jak už bylo řečeno výše, v odborné literatuře se setkáme s vícero druhy členění pedagogických dovedností. Jedním z dalších příkladů je dělení dle autorek Dytrtové a Krhutové (2009), které rozlišují čtyři oblasti dovedností:

- dovednosti plánování a přípravy vyučovací jednotky
- dovednosti vlastní organizace a realizace vyučování
- dovednosti diagnózy a hodnocení žáků
- dovednosti sebehodnocení učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 46)

2 Vybrané aspekty pedagogické práce

Pedagogická práce úzce souvisí s manažerskou činností. Kvalitní pedagog plánuje, organizuje, řídí a kontroluje výchovně-vzdělávací proces. V průběhu vyučovacího procesu musí učitel umět rychle reagovat a následně kompetentně rozhodovat. Profese učitele je podle Průchy a Vetešky (2012, s. 256) významnou a nejrozšířenější profesí v dnešní společnosti. Na osobnost učitele jsou kladeny vysoké nároky, které se neustále ještě zvyšují (Průcha, Veteška, 2012, s. 256).

Jednotlivé obory, které jsou na ZUŠ vyučovány, se opírají o výchovné a vzdělávací strategie. Ty jsou tvořeny třemi klíčovými kompetencemi vycházejícími z RVP ZUV (Bořek, 2010, s.14). V rámci RVP jsou definovány tzv. klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka nejen po stránce umělecké, neboť mohou nalézt využití i v jeho osobním, profesním i společenském životě (Pavlas, 2018/5; Bořek, 2010). Jedná se o tyto kompetence:

- kompetence k umělecké komunikaci
- kompetence osobnostně sociální
- kompetence kulturní (Bořek, 2010, s. 14)

Specifické kompetence jsou v ŠVP rozpracovány pro každý obor zvlášť, ale do jisté míry se shodují a prolínají. Konkrétní obsah klíčových kompetencí dílčích oborů předkládá ŠVP jednotlivých ZUŠ.

Vyučovacím procesem rozumíme výchovně-vzdělávací činnosti, do kterých vstupují žáci a učitel ve vzájemném vztahu a společně směřují k určitému cíli. Jde o komplexní systém, který je složen z procesu vyučování a učení, ale také z cíle, obsahu, podmínek, prostředí a výsledků výuky (Skalková, 2007). Základním stavebním kamenem vyučovacího procesu je vyučovací jednotka.

V ZUŠ je vyučovací jednotka chápána jako vyučovací hodina, která obvykle trvá 45 minut. Časová dotace se může měnit s ohledem na věk žáků a obsah učiva. Zároveň také vychází z organizační formy vyučování. (Skalková, 2007, s. 221).

Švarcová (2008, s. 166) a Obst rozlišují tyto základní organizační formy vyučování:

Individuální vyučování, které je nejstarší organizační formou výuky, sahá až do starověku. Učitel vyučuje a řídí činnosti jednoho nebo i více žáků. Každý žák si volí své tempo a pedagog zaujímá individuální přístup ke každému žákovi. Tento typ výuky se v dnešní době využívá například právě na základních uměleckých školách a na konzervatořích.

Hromadné vyučování, kdy učitel vyučuje početnější skupinu žáků. Někdy se tato forma také označuje jako kolektivní vyučování a patří mezi nejběžnější organizační formy výuky. Díky J. A. Komenskému se tato forma vyučování dostala do celé Evropy a dnes je známá po celém světě.

Smíšená forma vyučování – v rámci výuky se prolíná práce jednotlivých žáků s prací skupiny (Švarcová, 2008, s. 166; Obst, 2017, s. 59).

V odborné literatuře se také setkáme s individualizovanou formou vyučování, která se podle Janiše (2003) často ztotožňuje s individuální organizační formou. Hlavní rozdíl spočívá v přístupu učitele k jednotlivým žákům. Například mimořádně nadaný žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu či pomáhá slabším spolužákům při výuce podle pokynů učitele. Dále sem spadá také individuální doučování neprospívajících žáků nebo podpora mimořádně talentovaného žáka na ZUŠ formou navýšení počtu vyučovacích hodin (Janiš, 2003, s. 36).

Kromě již zmíněných základních organizačních forem vyučování, které jsou součástí každé vyučovací jednotky, existuje i řada obdobných forem

výuky. Například Kalhous a Obst (2002) ve své *Školní didaktice* seznamují čtenáře s diferencovanou výukou, skupinovou a kooperativní, týmovou výukou, projektovou výukou a otevřeným vyučováním. Vzhledem k širší tématu nebude zde toto členění blíže specifikováno.

2.1 Výukové cíle a didaktické zásady

Výukový cíl neboli výchovně-vzdělávací cíl je podle Zormanové (2017, s. 106) jednou ze zásadních didaktických kategorií. Výukový cíl je záměrem i výsledkem výuky a lze jej chápat jako rozdíl mezi současným a požadovaným stavem v rozvoji žáka. Výukový cíl by měl být vždy potřebný a pro žáka zajímavý a motivující. Současně by měl odpovídat schopnostem a dosavadním znalostem žáka. Cíl musí být zároveň dosažitelný a jasně formulovaný.

Učitel pracuje s výukovými cíli ve všech fázích vyučovacího procesu, a to již od doby přípravy na výuku, kdy si vytyčí hlavní vzdělávací cíl. Na začátku vyučování pak žáky seznámí s obsahem hodiny a následně se snaží dosáhnout vytyčeného cíle konkrétními činnostmi. V průběhu vyučovací jednotky učitel sleduje a vyhodnocuje, jak se žáci k tomuto cíli přibližují. V závěru vyučování společně s žáky hodnotí a kontroluje dosažené výsledky ve vztahu k stanovenému cíli (Mazáčová, 2014, s. 26–27).

Obst (2017) a Zormanová (2017) rozlišují tři základní výukové cíle:

- kognitivní
- afektivní
- psychomotorický

Kognitivní výukový cíl je cílem vzdělávacím a souvisí s osvojením dovedností a znalostí. Afektivní neboli postojový cíl se vztahuje k emocionální oblasti. Žáci se v rámci něho mají naučit utvářet si vlastní názor nebo osvojovat si žádoucí postoje. Psychomotorický výukový cíl souvisí

s osvojováním praktických dovedností, jako je například manipulace s předměty a nástroji (Zormanová, 2017, s. 107).

Výukové cíle by měly být vždy komplexní, tedy cílem výuky je změna osobnosti žáka v oblasti vzdělávací, postojové i výcvikové. Obst (2017, s. 44–46) dále poukazuje na to, že výukový cíl musí být konzistentní (vnitřní vazba cílů), kontrolovatelný a zároveň přiměřený – dosažitelný.

V rámci vyučovací jednotky jsou učitelem uplatňovány didaktické zásady, které ovlivňují průběh, obsah a stanovené cíle výuky. Zormanová (2017, s. 112) dodává, že při respektování didaktických zásad lze dosáhnout vyšší účinnosti výuky a maximální efektivity. První formulace didaktických zásad sahají až do starověku, kdy byl kladen důraz na aktivitu žáků a bylo uplatňováno pravidlo názornosti při výuce. Na území dnešní ČR se zasloužil o rozvoj didaktických zásad především J. A. Komenský, který hovořil mimo jiné o názornosti, tzv. „zlatém pravidlu“, postupnosti, uvědomělosti apod. Autoři Kalhous a Obst (2002, s. 268) tvrdí, že „didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.“ Didaktické zásady se vzájemně prolínají a vztahují se na všechny stránky výuky, např. na učitelovu vyučovací činnost, na metody a formy výuky, na poznávací činnosti žáků či na didaktické a materiální prostředky.

Odborná literatura nabízí opět vícero členění didaktických zásad – například Švarcová (2008, s. 134–136) předkládá toto členění:

S přípravou učitele na výuku souvisí primárně zásada cílevědomosti, kdy si učitel naplánuje a vytyčí výukové cíle. Jedním z důležitých předpokladů pro dosažení efektivity výuky je seznámení žáků vhodnou formou s cílem vyučovacího procesu a vybídnutí žáků k aktivitě.

Každý vyučovaný předmět je transformací určité vědecké disciplíny, vyučování by tedy mělo podléhat také didaktické zásadě vědeckosti. Obsahem této zásady je, že učitel vychází nejen ze svých zkušeností a znalostí, ale také se opírá o kvalitní učebnice, které jsou zárukou obsahové správnosti vyučovaného předmětu.

Další zásadou, která se uplatňuje, je zásada uvědomělosti. Cílem vyučování je, aby žáci chápali význam probíraného učiva a jejich vědomosti byly výsledkem jejich vlastního přemýšlení a aktivní práce. Stupeň uvědomělosti vychází z osobnostních i věkových předpokladů žáků a v průběhu vzdělávání se mění. Pro uvědomělé osvojování si učiva je nezbytné budovat kladný vztah žáků k učení a získaným vědomostem, dovednostem a návykům.

S tím také úzce souvisí zásada aktivity, kdy se žák se zájmem a vnitřním zaujetím aktivně podílí na výuce.

Jednou z nejstarších didaktických zásad je podle Obsta (2017, s. 120) zásada názornosti, která má v pedagogice stále své nezastupitelné místo. Při samotné výuce je důležité žákům předkládat názorné ukázky, aby si na základě toho snadněji osvojili učivo. Již Komenský podotkl, že je při výuce důležité zapojit také smyslové vnímání (zrak, sluch, hmat, chuť) a vzájemně je propojovat.

Další didaktickou zásadu, kterou uvádí Švarcová (2008) je zásada postupnosti a soustavnosti. Již J. A. Komenský konstatoval, že ve vyučovacím procesu je důležité postupovat od obecného ke konkrétnímu a od jednoduššího ke složitějšímu. Požadavkem soustavnosti je, aby učivo mělo koncepci didaktického systému. Dalším požadavkem soustavnosti je logické uspořádání obsahu jednotlivých předmětů.

Zásada přiměřenosti a individuálního přístupu je poslední didaktickou zásadou a poukazuje na to, že obsah, cíle i metody výuky mají odpovídat psychickému i tělesnému vývoji každého žáka.

Jak již bylo zmíněno, odborná literatura rozlišuje více druhů členění didaktických zásad. Obst (2017, s. 119) oproti Švarcové (2008) pokládá za tradiční didaktické zásady tyto: zásadu uvědomělosti a aktivity, zásadu názornosti, zásadu soustavnosti, zásadu přiměřenosti, zásadu trvalosti, zásadu k výchovnosti vyučování, zásadu vědeckosti a zásadu spojení teorie a praxe.

2.2 Sebereflexe a sdílení zkušeností

Sebereflexe je proces, v jehož rámci učitel systematicky a cíleně získává zpětnou vazbu (Slavík, 2012, s. 233). Sebereflexe ovlivňuje kvalitu pedagogické práce, protože přispívá k soustavnému sebezdokonalování učitele. Janiš a Ondřejová (2006, s. 32) dodávají, že sebereflexe je uvědomování si skutečností a poznatků a zamýšlení se nad vlastní pedagogickou prací s ohledem na dosažené výsledky a zvolené postupy, které mohou být reflektovány a srovnávány s výsledky ostatních kolegů. Jako diagnostická metoda sebereflexe je v praxi využívána např. metoda pozorování učitele při práci v rámci hospitace, včetně záznamu z pozorování (Slavík, 2012, s. 233).

Učitel, který nevyužívá svých schopností sebereflexe, často preferuje vzdělání metodou tzv. „pokus a omyl“. Takový pedagog podléhá různým předsudkům, nemá potřebu se dále vzdělávat, informace pouze „předává“, žáky dostatečně nemotivuje, orientuje se jen na sebe nebo na dané učivo. Pokud je naopak učitel schopen sebereflexe a má potřebu se dále ve své práci zdokonalovat, pak je i jeho výuka efektivnější a výsledky žáků kvalitnější. Schopnost sebereflexe navazuje na učitelovu osobnost a charakterové rysy, na jeho profesionalitu a empatii. Sebereflexe je vnímána jako nezbytný

prostředek k dosažení profesní způsobilosti a formování vlastního učitelského stylu. Učitel se schopností sebereflexe stojí o zpětnou vazbu, nejen ze strany vedení, ale i kolegů, se kterými si vyměňuje a sdílí pedagogické zkušenosti (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 59–60).

Níže přiložený obrázek ukazuje cyklický proces pedagogické práce učitele, jehož součástí je právě sebereflexe.

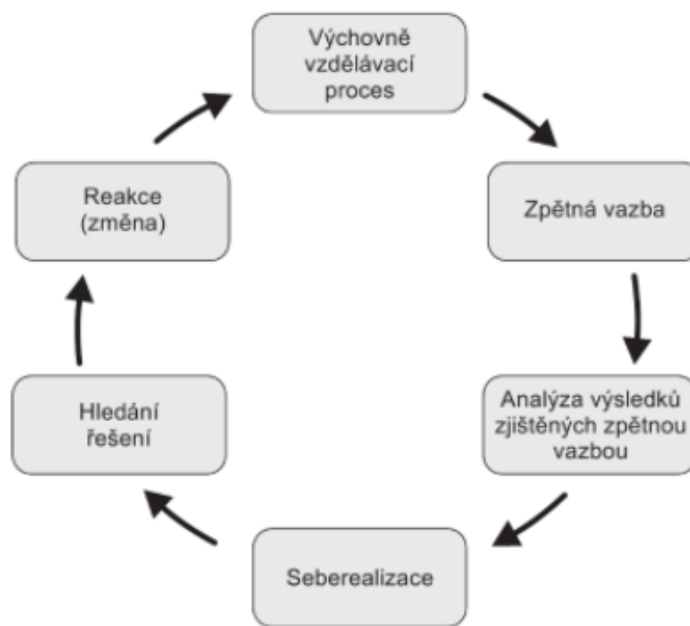


Schéma č. 1: Pedagogická práce učitele jako cyklický proces

Zdroj: (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 60)

Jak již bylo uvedeno, jednou z možností sebereflexe a získání zpětné vazby je hospitace, které se bude věnovat následující kapitola.

3 Hospitace jako nástroj kontrolní činnosti

Pro ředitele vzdělávací organizace je kontrola, jakožto poslední manažerská funkce, nepostradatelná součást řízení pedagogického procesu. Cílem kontroly je podle autorů Vodáčka a Vodáčkové (1999, s. 188) „včasné a hospodárné zjištění nedostatků, jejich rozbor a přijetí závěru k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem (plánem) a jeho realizací.“ Jedním z nástrojů kontrolní činnosti ve výchovně vzdělávacím procesu je hospitace, která napomáhá ke zkvalitnění práce učitele.

Termín „hospitace“ je odvozen z latinského slova „hospito“, což ve vzdělávacím procesu znamená „jsem na návštěvě ve vyučovací hodině“ (Rys, 1975, s. 9). Podle Vetešky (2014) je slovo hospitace chápáno jako způsob kontroly a hodnocení práce učitelů, lektorů či školitelů. Samotný proces pak spočívá v tom, že kontrolující subjekt (hospitující) navštíví výuku kontrolovaného subjektu (hospitovaného), provede pozorování a po ukončení této činnosti oba subjekty vše společně vyhodnotí v pohospitačním pohovoru. Ve školním prostředí bývá kontrolujícím subjektem obvykle ředitel školy, zástupce ředitele nebo školní inspektor, kteří provádějí hospitace při hodinách učitelů (Veteška, 2014, s. 128). Hospitaci však mohou vykonávat různé subjekty, a to v rámci rozdělení kompetencí.

Cílem hospitace v uměleckém vzdělávání by podle Holase (2014) mělo být v první řadě zjištění stavu probíhající výuky a ověření kvality pedagogické práce učitele (Holas 2014, s. 104). Dílčí cíle hospitace mohou být různé, jak o tom pojednává ve svém odborném článku Zdeněk Bělecký (2006):

- poznat výukové metody a výchovně vzdělávací koncepce, které ve své výuce jednotliví pedagogové praktikují, a seznámit se s nimi
- vyhodnotit a porovnat kvalitu jednotlivých pedagogů

- zjistit vzdělávací potřeby učitelů a na základě toho plánovat jejich profesní rozvoj
- získat podklady a dostatek argumentů pro rozhodování v oblasti personálních záležitostí
- kontrola dodržování a naplňování přijímaných opatření
- vzájemné sdílení a výměna zkušeností z oblasti metodiky
- zprostředkování zpětné vazby učitelům pro jejich další profesní rozvoj
- sebereflexe učitele
- zjištění, zda výuka probíhá v souladu ŠVP a zda jsou respektovány vzdělávací strategie
- vyhodnotit klima tříd

Vašatková (2010, s. 10) v souvislosti s hospitací dále rozlišuje externí a interní evaluaci – externí (vnější) evaluaci vykonávají orgány inspekce, zřizovatelé, instituce zaměřené na kurikula apod. Interní (vnitřní) evaluaci vykonává škola sama, jak již bylo zmíněno výše – prostřednictvím ředitele školy či pověřené osoby.

Jako specifickou formu interní hospitace, která neklade hlavní důraz na kontrolní činnost, můžeme chápat rozvíjející se hospitaci. Janík (2013, s. 194) uvádí, že tento druh hospitace využívají především učitelé v praxi, kteří vzájemným sdílením a výměnou zkušeností prohlubují své učitelské kompetence. Prášilová (2006, s. 125) dodává, že hospitace je zároveň nástrojem vzájemného poznávání jak hospitovaného, tak hospitujícího a vede k určitému sebehodnocení. Zároveň poukazuje na to, že je důležité se seznámit s koncepcí výuky jednotlivých kolegů i z důvodu případné tvorby školního kurikula.

V současné vzdělávací koncepci v souvislosti s kurikulární reformou jsou hospitace chápány šířeji. Hospitace jsou řazeny do oblasti vnitřní a vnější evaluace učitelů a škol. V tomto smyslu můžeme chápat hospitaci jako podporu řízení vzdělávacího procesu ve školních třídách nebo i na úrovni vzdělávací koncepce školy (Janík, 2013, s. 194).

3.1 Hospitace jako metoda

Posláním hospitace je podle Obsta (1998) přímé sledování učitelovy pedagogické práce. Typickým znakem takového pozorování je zaměření se na konkrétní cíl. Nejde tedy jen o pozorování za účelem zmapování a popsání určité situace, ale především o porozumění a vysvětlení podstaty pozorovaných jevů, které by měly být v souladu s didaktickými zásadami. Aby metoda pozorování splnila svůj účel, musí splňovat určitá kritéria – mít dostatečný počet reprezentativních případů a trvat náležitě dlouhou dobu, aby se mohly odkrýt i skryté jevy. Pozorování musí být dále přesně a důsledně zaznamenáváno bez subjektivních dojmů pozorovatele (Rys, 1975, s. 11–12).

Jak zdůrazňuje Obst (1998, s. 90), ve výchovně vzdělávacím procesu nejde pouze o výsledky, ale o proces sám. Rys (1975, s. 11–12) také dodává, že hospitace jako forma pozorování má přinášet pravdivé a objektivní informace o pedagogické situaci a na základě toho hodnotit a srovnávat pedagogickou práci konkrétního učitele se záměry výchovně vzdělávací strategie dané instituce.

3.2 Fáze hospitační činnosti

Samotná hospitační činnost zahrnuje několik dílčích fází, které mají určitou posloupnost a jsou vzájemně propojeny. Janík (2013), Prášilová (2006)

a Trojan (2012) se shodují na třech základních hospitačních fázích, kterými by měli oba aktéři (hospitující i hospitovaný) projít:

1. předhospitační fáze
2. hospitační fáze
3. pohospitační fáze

V předhospitační fázi hospitovaný seznámí hospitujícího s přípravou na vyučovací hodinu, a to buď formou ústního rozhovoru, nebo předloží písemně vypracovaný dokument se zamýšlenou koncepcí vyučovací jednotky. Při jeho vytváření si hospitovaný pečlivě promyslí obsah hodiny s ohledem na výukový cíl – na základě tematického plánu zvolí látku, které se bude v průběhu sledované výuky věnovat, jakými metodami a prostředky dosáhne vytyčeného cíle a co bude výstupem či výsledkem dané vyučovací hodiny. Při předávání učiva je důležité naplňovat oborové výstupy, které vycházejí z rámcových vzdělávacích programů. Příprava na hospitovanou hodinu by se neměla lišit oproti standardům běžné výuky, aby byl obraz dané vyučovací jednotky co nejobektivnější.

V hospitační fázi hospitující pozoruje průběh a koncepci vyučovací jednotky se zřetelem na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu, a kurikulární dokumenty. Z tohoto pozorování vyhotoví co nejpodrobnější záznam o průběhu dané vyučovací hodiny. Při hospitačním pozorování se zaměřuje nejen na činnost žáka, ale především na práci učitele a na to, zda jednotlivé činnosti vedly k osvojení si daného učiva a zda bylo dosaženo očekávaného výukového cíle. Hospitující si nevšímá jen hodiny jako celku, ale snaží se zaznamenat všechny situace, ať už byly zdařilé či problematické (Janík, 2013, s. 213-214).

Ve třetí, pohospitační, fázi, která by měla proběhnout formou diskuse, konfrontuje hospitující hospitovaného se záznamem hospitace. Společně analyzují průběh hodiny, např. diskutují nad užitými výukovými metodami,

a v případě potřeby hospitující navrhuje možná zlepšení a další eventuality vedoucí ke zkvalitnění vyučovacího procesu.

Touto fází se zabývá ve svém článku Bělecký (2012, s. 7), který poukazuje na to, že reflexe je pro většinu učitelů velkou psychickou zátěží spojenou s určitými emocemi a prožíváním. Aby měla pohospitační reflexe smysl, je třeba nechat negativní pocity odeznít a vést rozhovor na racionální úrovni, tzn. dopřát si časový odstup mezi hospitační a pohospitační fází. Na etapu reflexe je důležité si vyhradit určitý čas (není vhodné ji provádět o přestávce, když následující hodinu učitel učí a připravuje se na další výuku). Doporučuje se, aby hospitující nechal hospitovanému nejprve prostor pro vyjádření jeho pocitů a pro zhodnocení výuky, případně aby hospitující položil doplňující otázky.

Analýza vyučovací hodiny by měla být věcná, stručná a zaměřená na klíčové momenty ve výuce. Přínosem pohospitační fáze je možnost dát učiteli především nezraňující, srozumitelnou informaci o tom, jak vyučuje, z pohledu jiné osoby. Hodnocení dle Běleckého (2012, s. 7) „musí být provedeno v předem známé škále a na základě přesné, odůvodněné argumentace.“ Hodnocení také zohledňuje, zda hospitovaný vyučuje v souladu se školním vzdělávacím programem. Pohospitační pohovor má učitele nasměrovat k dalšímu profesnímu rozvoji a dát mu návrhy a doporučení pro zkvalitnění jeho výuky.

Někteří autoři, např. Otto Obst (1998), doplňují třetí fázi o samostatný závěr, který lze též chápat jako čtvrtou fázi hospitace. Během této etapy je vyhotoven a předán vyučujícímu hospitační záznam, který kromě samotného průběhu hospitace obsahuje doporučení i případná opatření k nápravě. Aktéři hospitační činnosti stvrdí hospitační protokol vlastnoručním podpisem. Všechny hospitační záznamy podléhají archivaci (Obst, 1998, s. 91).

3.3 Funkce hospitace

Funkce, které hospitace plní, lze rozdělit do několika kategorií. Trojan (2017, s. 63–66) ve své publikaci *Řízení pedagogického procesu v současné škole* vymezuje čtyři základní funkce – diagnostickou, kontrolní, formativní a sumativní.

Obsahem kontrolní funkce je kontrola přímé pedagogické činnosti učitele. Vedoucí pracovník kontroluje průběh, kvalitu a obsah výchovně-vzdělávacího procesu. Oba subjekty (hospitující i hospitovaný) by se měly dlouhodobě shodovat na kritériích kvality a na úrovni vzdělávání dané instituce.

Smyslem diagnostické funkce je poznávání a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků z hlediska metod, cílů, prostředků, podmínek a činitelů, které spolupůsobí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vzhledem k současným trendům a změnám pojetí vzdělávání význam této funkce roste. Diagnostická funkce je prostředkem pro zjišťování objektivních informací o určité pedagogické situaci. Zároveň je nástrojem pro zjištění nedostatků, katalyzátorem změn a podnětem k následné implementaci nových postupů a podmínek do výuky (Trojan, 2017; Obst, 2005).

Formativní funkce je důležitá v jakémkoliv zaměstnání: nejen pedagogický pracovník potřebuje vědět, že je jeho práce uznávána a dobře hodnocena. Z dlouhodobého hlediska hospitace posiluje formativní funkci – napomáhá získávat reflexi a rozvíjet sebereflexi práce učitele s cílem dalšího osobního a profesního rozvoje. Prostřednictvím hospitací dostává pedagogický pracovník profesionální zpětnou vazbu. V případě pozitivní zpětné vazby je hospitace motivačním faktorem. Smysluplné připomínky a upozornění na nedostatky mohou být ze strany hospitovaného přijímány pozitivně, pokud jsou prezentovány vhodnou formou.

Hospitace plní také sumativní funkci, což znamená, že souhrn jednotlivých provedených hospitací může poskytnout celkový obraz o úrovni výchovně-vzdělávacího procesu na dané škole. Hospitace tak má své nezastupitelné místo při hodnocení výsledků vzdělávání z hlediska celkových výstupů, ale i z hlediska zhodnocení pracovních výkonů jednotlivých učitelů. Na základě toho se ředitel školy zabývá dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Obst (2005) v Ředitelských listech podotkl, že hospitující může u pozorovaného učitele také čerpat inspiraci z vhodně zvolených postupů, tudíž může mít hospitace oboustranný přínos.

Kromě čtyř výše zmiňovaných funkcí hospitace, které uvádí Trojan (2017), přináší další členění a teoretický výklad jednotlivých funkcí také Otto Obst (2005) – dle něj je hospitace prostředek kontroly, diagnostiky vzdělávacích potřeb učitelů, prostředek vzdělávání, diagnostiky efektivity dalšího vzdělávání, součást personální práce a nástroj sebereflexe a seberozvoje učitele. Při bližším srovnání obou rozdělení se však autoři obsahově shodují (Obst, 2005–2006, s. 8). Z výčtu všech výše uvedených funkcí hospitace je tedy patrné, že se tyto vzájemně prolínají a doplňují.

3.4 Druhy a formy hospitace

Z hlediska obsahové stránky vyučovacího procesu se hospitace dělí na dva základní druhy, na hospitace monotematické a komplexní (Miller, Němejč, 2014, s. 50).

Monotematická hospitace se zaměřuje na jednotlivé jevy pedagogického procesu, např. na podmínky, organizaci vyučovacího procesu, na dílčí metodické postupy, hodnocení žáků, vyučovací prostředky, motivaci, prezentaci učiva apod.

Komplexní hospitace se zaměřuje na všechny aspekty vzdělávacího procesu. Hospitace má poskytnout ucelený obraz o vyučovací hodině a následně podat zpětnou vazbu.

Autoři Rys (1975) a Trojan (2012) dále rozlišují hospitace podle časové orientace na jednotlivé (namátkové) a systematické.

Jednotlivé (namátkové) hospitace zkoumají dílčí izolované informace o vyučovacím procesu a o pedagogické práci učitele. Zjišťují aktuální stav – dosažený pracovní výsledek (Trojan, 2012, s. 122).

Systematické hospitace mají přesně daný časový plán, kdy jednotlivé části plní svým zaměřením vymezenou funkci. Systematické hospitace podávají celkově objektivnější a ucelenější obraz o výchovně vzdělávacím procesu ve škole než hospitace jednotlivé (Rys, 1975, s. 51).

Podle organizace můžeme dělit hospitace do dvou základních forem, a to na individuální a kolektivní. Trojan (2012) ve své publikaci popisuje, že individuální forma hospitace je zaměřena na pedagogickou práci jednotlivých učitelů s ohledem na jejich profesní a osobnostní rozvoj. Oproti tomu kolektivní forma hospitace se zaměřuje na předávání zkušeností větší skupině hospitujících zároveň, jde o tzv. ukázkové hodiny (Trojan, 2012, s. 123).

V době koronavirové pandemie mezi lety 2020–2021, vznikla nová specifická forma – individuální on-line hospitace, kdy vedení škol potřebovalo ověřit, že výuka probíhá i v této nelehké době v dohodnutých časech a rozsahu. Při on-line hospitacích je ovšem nutno dodržovat stejné zásady jako při fyzické formě hospitace, například musí proběhnout předchozí domluva s učitelem, hospitující si musí předem stanovit cíle hospitace, provést pohospitační rozhovor a společně musí oba subjekty dojít k nějakému závěru. Učitel by měl také z přístupu hospitujícího cítit, že cílem není „pouhá“ kontrola, ale také podpora (Řízení školy, 2020).

3.5 Plán hospitační činnosti

Rozsah, forma a náplň plánu hospitační a kontrolní činnosti je individuální záležitostí každého vedoucího pracovníka vzdělávací instituce. Povinnost vykonávat hospitační činnost totiž legislativa výslovně neukládá. Ve školském zákoně v § 12 je pouze uvedeno, jakým způsobem mohou být školy hodnoceny. Zákon uvádí, že hodnocení školy může být prováděno na základě vlastních parametrů a může se na něm podílet i zřizovatel školy, nebo jsou kritéria hodnocení veřejně stanovena Českou školní inspekcí (ČR, 2004, § 12).

Obecně by měl plán hospitační činnosti pokrýt oblast administrativní (pedagogická dokumentace) a pedagogickou (vlastní pedagogická práce) (Holas, 2014).

Oblast administrativní spočívá v tom, že pověřený vedoucí pracovník provádí kontrolu školní dokumentace (kontrola správnosti vedení třídních knih, katalogů o průběhu vzdělávání žáků, zhodnocení kvality vypracovaných individuálních tematických plánů, zhodnocení kvality sestaveného rozvrhu pedagoga apod.).

Kromě administrativní oblasti obsahuje dále plán hospitační činnosti oblast pedagogickou, kdy jsou hospitace zaměřeny na výchovně-vzdělávací proces ve třídách jednotlivých učitelů. Hospitující se v průběhu hospitace zaměřuje například na připravenost učitele na výuku, využití forem a metod práce, motivovanost žáka, zaměřenost učitele na cíle výuky, a na to, zda byla při výuce naplněna složka kognitivní, motorická a afektivní. Dále je také zhodnoceno celkové klima ve třídě atd. (Plán hospitační činnosti Základní umělecké školy Uherské Hradiště, 2020).

Teoretická část bakalářské práce předložila vhled do systému, průběhu a organizace základního uměleckého vzdělávání na území ČR. Dále vymezila

důležité aspekty pedagogické práce učitele a zásady vyučování. Ve své poslední kapitole se pak zabývala samotnou hospitací jako jedním z nástrojů kontrolní činnosti.

4 Metodologie výzkumu

Empirická část této bakalářské práce je zpracována jako případová studie, jejímž předmětem zájmu je hospitační činnost na vybrané základní umělecké škole (zde označované jako ZUŠ X z důvodu anonymizace dat). Na základě porozumění pohledu různých aktérů hospitačního procesu bylo možné komplexněji analyzovat přínosy hospitační činnosti pro další rozvoj pedagoga na této škole.

4.1 Charakteristika zkoumané ZUŠ X

Škola ZUŠ X, kde probíhala případová studie, má dlouholetou tradici v krajském městě a její historické kořeny sahají až do 19. století. Součástí této velké vzdělávací instituce je i několik poboček. Učitelství sbor sídlí v různých prostorách a je tvořen 80 zaměstnanci. V současné době vykonává funkci ředitele vysokoškolsky vzdělaný umělec, který plně splňuje kvalifikační požadavky dané legislativou. Má mnoholetou pedagogickou praxi a sám je zároveň aktivním umělcem.

Podmínky a organizace základního uměleckého vzdělávání na ZUŠ X vycházejí z platné legislativy, která byla rozpracována v 1. kapitole teoretické části této bakalářské práce.

Vzdělávání na ZUŠ X je poskytováno v souladu s ŠVP. Škola nabízí získávání a rozvoj základních uměleckých dovedností ve třech oborech: hudebním, tanečním a literárně-dramatickém. Obory a jejich zaměření se opírají o výchovné a vzdělávací strategie.

Jednotlivé kompetence v ŠVP jsou rozpracovány pro každý obor zvlášť, ale do jisté míry se shodují a prolínají napříč obory. Učitelé v praxi uplatňují různé formy výuky: individuální, např. při hře na sólový nástroj; skupinovou, např. při komorní či orchestrální hře, a hromadnou, např. při výuce tance.

Primárním cílem učitelů na ZUŠ X je rozvoj kompetencí k umělecké komunikaci. To se děje za pomoci vhodně zvolených prostředků s ohledem na jednotlivé obory základního uměleckého vzdělávání, např. pro hudební obor prostřednictvím vhodně zvolených skladeb, v literárně-dramatickém oboru za pomoci demonstrativních textů, či vytvářením speciální metodiky uzpůsobené konkrétnímu žákovi či skupině. Dále jsou pro žáky vytvářeny individuální studijní plány podle jejich schopností a předpokladů. K rozvoji těchto kompetencí učitel na hodinách přispívá i vlastní interpretací skladeb či jiných uměleckých děl, a tím pomáhá žákům vytvářet umělecký vkus a interpretační názor. Další možností, jak tyto kompetence rozvíjet, je například poslech nahrávek či analýza videoukázek významných uměleckých děl.

Kromě rozvoje umělecké stránky žákovy osobnosti poskytuje studium na ZUŠ také příležitost k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí. Ty se formují například systematickou domácí přípravou, k jejímuž průběhu a jednotlivým fázím jsou žáci instruováni během výuky a v níž hraje důležitou roli i spolupráce učitele s rodiči žáka. Pokud jde o kompetence sociální, ty jsou rozvíjeny zejména v literárně-dramatickém či v tanečním oboru, kde je sociální interakce nebytným předpokladem pro zdárný výsledek společné práce, potažmo díla. Ale i v hudebním oboru žáci rozvíjejí své sociální kompetence v předmětech jako je hra v orchestru, komorní hra či sborový zpěv.

Na pomyslné špičce souboru kompetencí získaných studiem na ZUŠ stojí kompetence kulturní. Ty – pokud jsou opravdu na vysoké úrovni – mohou vést až ke studiu výtvarného umění, hudby, tance či herectví na úrovni profesionální, tedy na konzervatoři, případně na vysoké škole. Tuto možnost učitelé také mimořádně nadaným žákům nabízejí. Mezi kulturní kompetence patří například i znalost kultury vlastního národa, která je

rozvíjena od samých počátků vyučování – prostřednictvím hry lidových písní na nástroje, jejich zpěvu, tance či studia příslušné literatury (v závislosti na konkrétním oboru). Učitelé také vybízejí žáky k návštěvám kulturních akcí ve svém regionu. Osobnost pedagoga je zároveň svými uměleckými aktivitami žákovi zdrojem inspirace a svým příkladem učitel přispívá k motivaci žáků. Asi nejdůležitějším prostředkem pro rozvoj kulturních kompetencí je (pokud možno pravidelná) aktivní účast žáka na školních i veřejných vystoupeních či vernisážích, ať už sólových nebo v rámci většího uskupení (ŠVP, ZUŠ X, s. 2–4).

4.2 Metody výzkumu

Záměrem empirického výzkumu byla snaha porozumět hospitačním procesům ve vybrané škole pomocí různých metod. Výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění zkušeností pedagogů s hospitační činností na této škole pak byly propojeny se závěry analýzy interních dokumentů týkajících se hospitace a rozhovoru s ředitelem školy.

Hlavní výzkumná otázka byla stanovená následovně: *Jak souvisí hospitační činnost s pedagogickou prací učitele ZUŠ X?* Z ní byly dovozeny dílčí výzkumné podotázky:

1. Jaká je zkušenost pedagogů s hospitační činností na ZUŠ X?
2. Jak je hospitační činnost specifikována v dokumentech školy?
3. Jaký je přínos hospitací z pohledu vedení ZUŠ X?

Data pro odpověď na první dílčí výzkumnou otázku byla získána pomocí dotazníku, informace pro druhou výzkumnou otázku skrz analýzu dokumentů školy a pro třetí pak skrze rozhovor s ředitelem školy.

4.3 Dotazníkové šetření a jeho průběh

Chráska (2016, s. 158) definuje dotazník jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ Výhodou dotazníku je rychlé získání dat od velkého množství respondentů najednou (Disman, 2021). Proto byla v rámci empirického šetření vybrána ZUŠ X, která má vysoký počet pedagogických pracovníků. Chráska (2016) ve své publikaci *Metody pedagogického výzkumu* také poukazuje na to, že se často v kvantitativním dotazníkovém šetření setkáme s jednotlivými „otázkami“. Ovšem tyto je vhodnější pojmenovat jako „položky“, protože položka nemusí mít formu otázky, ale pokynu (Chráska, 2016, s. 158).

Při tvorbě dotazníku se autorka bakalářské práce inspirovala výzkumem od Tulejové (2018, s. 31), která provedla výzkum na základních uměleckých školách v Moravskoslezském kraji.

Pro ověření validity dotazníku byla stěžejní inspirací konzultace autorky práce s ředitelkou ze ZUŠ Y (tato škola se nachází v jiné lokalitě a není tedy totožná s ZUŠ X). Podle slov ředitelky probíhají ve škole Y hospitace buď formálně, tzn. že je vyhotoven zápis o hospitaci, nebo neformálně, tzn. že učitelé sami přijdou a tím, že si neví rady s nějakým žákem nebo sami chtějí zpětnou vazbu o tom, jak učí.² Dalším zdrojem pro ověření nastavení dotazníku byla konzultace s ředitelem zkoumané ZUŠ X.³ Na základě jeho vyjádření byla upravena položka č. 11. Formulace „Předhospitační rozhovor je pro mě důležitý“ byla upravena na „Předhospitační rozhovor/oznámení je pro mě důležitý/důležité“, protože na ZUŠ X je zaužívaný pojem oznámení.⁴ V dotazníkovém šetření respondenti zaznamenávali míru souhlasu. Dotazník obsahuje 24 položek – z toho první čtyři položky jsou uzavřené, kdy

² Konzultace s ředitelkou ZUŠ Y dne 5. 11. 2021

³ Konzultace se ředitelem ZUŠ X dne 2. 12. 2021

⁴ Dotazník viz Příloha č. 1

respondenti vybrali pouze jednu odpověď, zatímco v položkách 5–22 zaznačili svoji odpověď formou škály vzestupně (1 – zcela souhlasím, 5 – zcela nesouhlasím). Poslední dvě otázky jsou otevřené, respondenti v nich mohli sdělit jakékoliv zkušenosti s hospitační činností na ZUŠ X, a to jak pozitivní, tak negativní. Pokud respondent nechtěl odpovídat na nějakou otázku, mohl ji přeskočit a formulář odeslat, byť jen částečně vyplněný.

Dotazník byl vytvořen v Google on-line formulářích a všem pedagogickým zaměstnancům byl rozeslán odkaz (link) k vyplnění. Odkaz byl za účelem zvýšení míry návratnosti rozeslán ředitelem školy společně s týdenním pracovním plánem. Výzkumné šetření probíhalo po dobu tří týdnů na přelomu roku 2021–2022. Počty odpovědí se u některých položek lehce liší (odchylka 1–2 odpovědi). Vyplňování jednotlivých položek bylo dobrovolné a anonymní.

Elektronický dotazník byl rozeslán všem 80 pedagogickým pracovníkům ZUŠ X. Celkem odpovědělo 51 respondentů, návratnost je tedy 63,75 %, přičemž dva dotazovaní neodpověděli na všechny položky. 22 respondentů má vystudovanou VŠ s uměleckým zaměřením a 27 respondentů konzervatoř. Obě skupiny splňují podmínky odborné kvalifikace učitele ZUŠ na základě § 3 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jeden respondent uvedl jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské bez uměleckého zaměření, jedná se o absolventa gymnázia. Největší skupina respondentů (18 pedagogických pracovníků) působí na ZUŠ X v rozmezí 3–10 let a ihned za touto skupinou následují pedagogové působící na této škole více než 21 let (jedná se o 17 zaměstnanců). Poměrně velký počet pedagogů ZUŠ X má dlouholetou praxi, přičemž 72 % respondentů odpovědělo, že má pracovní zkušenosti z jiné školy tohoto zaměření. 28 % respondentů, tj. 14 pedagogů, uvedlo, že od ukončení svého vzdělávání působí pouze v této výchovné a vzdělávací instituci.

Informace získané tímto dotazníkovým šetřením byly následně doplněny na základě dodatečného rozhovoru s ředitelem školy.

4.4 Analýza dokumentů a rozhovoru

Analyzovány byly interní dokumenty ZUŠ X o hospitační činnosti z let 2020–2022. Konkrétně se jednalo o pravidla a plány průběhu hospitací pro dané období. Celkově byly analyzovány 4 interní dokumenty ZUŠ X.

Rozhovor je oblíbeným způsobem sběru dat, jak uvádí Hendl a Remr (2017) ve své publikaci *Metody výzkumu a evaluace*. „Tazatel v rozhovoru dává otázky respondentovi a získává jeho odpovědi, tím shromažďuje data o určité problematice“ (tamtéž, s. 83). S žádostí o rozhovor byl osloven ředitel ZUŠ X, který je zodpovědný za hospitační činnost. Dotazovaný odpovídal na předem specifikované okruhy, které měly za cíl reflektovat a doplnit výsledky dotazníkového šetření a analýzu interních dokumentů o hospitační činnosti na ZUŠ X. Rozhovor byl koncipován polostrukturovaně a proběhl v pátek 27. 5. 2022 v ředitelně školy.

Otázky rozhovoru se týkaly dvou základních okruhů⁵.

1. Současné nastavení a průběh hospitační činnosti na ZUŠ X.
2. Změny v systému hospitační činnosti na ZUŠ X s výhledem do budoucna.

Před samotným rozhovorem dotazovaný stvrdil svým vlastnoručním podpisem informovaný souhlas s audionahrávkou rozhovoru a zároveň souhlasil, že poskytnuté informace mohou být následně zpracovány a citovány pro účely bakalářské práce. Informovaný souhlas je součástí osobního archivu autorky. Samotný záznam byl nahrán na diktafon⁶.

⁵ Konkrétní otázky rozhovoru viz Příloha č. 2

⁶ Ukázka z přepisu rozhovoru viz Příloha č. 3

S výsledky empirického šetření mezi pedagogy byl seznámen ředitel školy s týdenním předstihem před avizovaným rozhovorem.

Na závěr rozhovoru zaznělo poděkování řediteli za ochotu a vstřícnost při získávání dat a informací pro účely tohoto empirického výzkumu.

5 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Studovaným případem je hospitační činnost na ZUŠ X. Porozumět její podobě pomáhají zjištění z dotazníku, analyzované dokumenty a rozhovory s vedením ZUŠ X.

5.1 Přehled výsledků dotazníku

Baterie 21 položek zjišťovala současné pojetí hospitací z pohledu pedagogů.

Ohledně frekvence hospitací respondenti uvádí, že ve 39,2 %, tj. u 20 pedagogických pracovníků, hospitační činnost na ZUŠ X proběhla v posledních pěti letech alespoň 1krát. Dalších 17 pedagogů, tj. 33,3 % bylo hospitováno v době posledních pěti let 2krát. Celkem bylo hospitováno všech 51 dotazovaných učitelů, každý však s jinou četností.

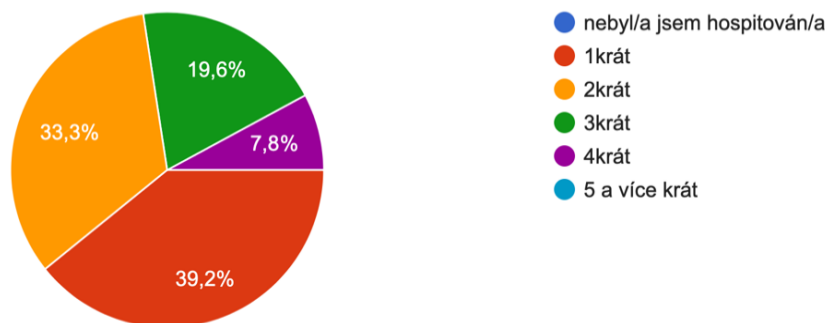


Schéma č. 2: Četnost hospitací za posledních 5 let

Zdroj: vlastní

Více než 50 % učitelů upřednostňuje přímého pozorovatele v průběhu hospitační činnosti přímo z vedení školy, zatímco 42 % tázaných je bez preferencí.

| Preferovaný hospitující | Podíl respondentů v % | Počet respondentů |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|
| ředitele / zástupce ředitele | 52 % | 26 |
| je mi to jedno | 42 % | 21 |
| vedoucího jednotlivých oddělení | 4 % | 2 |
| jiného pedagoga | 2 % | 1 |
| externistu | 0 % | 0 |

Tabulka č. 1: Preference ve výběru hospitujícího

Zdroj: vlastní

Od položky č. 6 až po položku č. 22 byl výběr odpovědí v dotazníku koncipován formou škál s mírou souhlasu.

43,1 % respondentů „zcela souhlasí“ s tím, aby probíhala hospitační činnost na jejich ZUŠ. 19,6 % dotazovaných s hospitační činností „spíše souhlasí“.

Opačný pohled mají pedagogové na virtuální hospitační činnost. Téměř polovina se nepřiklání k virtuální/on-line hospitaci v době distanční výuky. 35,3 % neví nebo nedokážou vyhodnotit míru spokojenosti s hospitací po dobu distanční výuky.

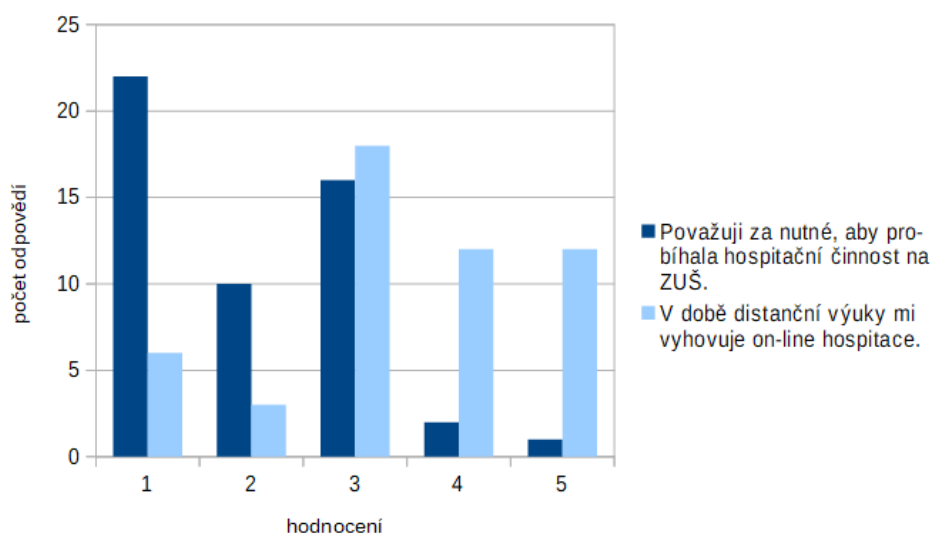


Schéma č. 3: Míra souhlasu pedagogů s prezenční a on-line hospitací

Zdroj: vlastní

Na tvrzení „Vyhovuje mi hospitace ve vyučovací hodině podle mého vlastního výběru“ uvedla z celkového počtu 49 učitelů buď „zcela“ nebo „spíše souhlasím“ více než polovina, tj. 25 pedagogů. 19 učitelů, tj. 38,8 %, nepovažuje vlastní výběr hospitované hodiny za důležitý (zvolili odpověď „je mi to jedno“ nebo „nevím“). Zbýlých 10,2 % respondentů „spíše“ nebo „zcela nesouhlasí“ s možností výběru hospitované vyučovací hodiny.

Položka č. 9 dotazníku zjišťovala, zda pedagogové upřednostňují předem ohlášené hospitace. „Spíše souhlasím“ a „je mi to jedno“ odpověděli stejný počet dotazovaných – 13,7 %, tj. 7 učitelů, „spíše nesouhlasím“ 0 %, „zcela nesouhlasím“ 3,9 %, tj. 2 učitelé. S tímto tvrzením „zcela souhlasí“ 68,6 %, tj. 35 pedagogů z celkového počtu 51 odpovědí.

Spokojenost s frekvencí hospitací na ZUŠ X zjišťovala položka č. 10. Skutečnost, že „zcela souhlasí“ 72 %, tj. 36 dotazovaných, a „spíše souhlasí“ 12 %, tj. 6 dotazovaných, což celkem tvoří 84 %, dokládá, že zavedená hospitační praxe učitelům vyhovuje. S frekvencí hospitací „spíše nesouhlasí“ či „zcela nesouhlasí“ 0 %.

Význam předhospitačního rozhovoru/oznámení zjišťovala další položka, na kterou odpovědělo 49 učitelů.

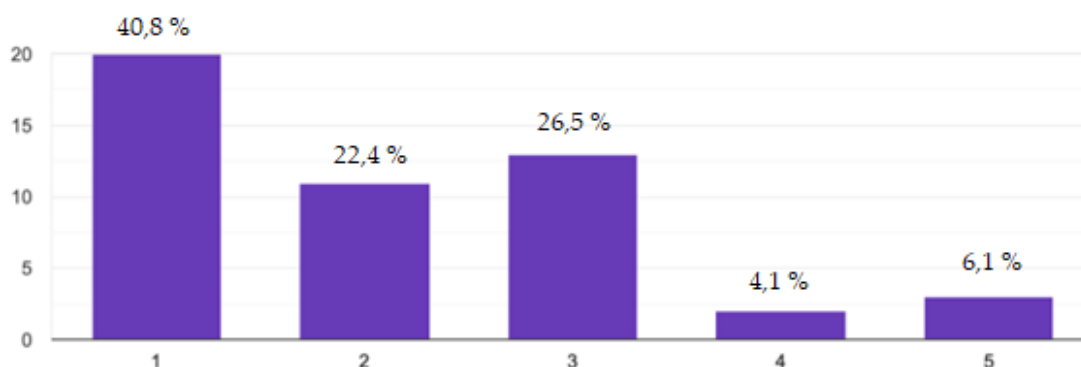


Schéma č. 4: Důležitost předhospitačního rozhovoru/oznámení pro učitele

Zdroj: vlastní

Pro více než 60 % učitelů je předhospitační rozhovor důležitý.

„Hospitující nemá zasahovat do vyučovací hodiny“ je tvrzením 12. položky.

41 respondentů z 50 „zcela/spíše souhlasí“, že hospitující má být pouze pozorovatelem vyučovacího procesu a zaznamenávat pozorované jevy do hospitačního archu.

Další část dotazníku zjišťovala zkušenosti pedagogů s průběhem a konkrétními aspekty hospitace. Z analýzy 51 reakcí na 13. tvrzení „V hospitovaných hodinách pracuji jinak oproti běžné výuce“ vyplývá, že většina učitelů se snaží zachovat stávající styl výuky. S tímto tvrzením „spíše“ nebo „zcela nesouhlasí“ 88,2 %, tj. 45 pedagogů.

S průběhem pohospitačních rozhovorů na ZUŠ X, což je předmětem zájmu 14. položky, je spokojeno 88 % respondentů z celkového počtu 50.

Položka č. 15 zjišťovala, jak vzájemné sdílení zkušeností s ostatními kolegy učitelům pomáhá v jejich pedagogické praxi. K této otázce se vyjádřilo 100 % tázaných, přičemž 64,8 % z nich „zcela“ nebo „spíše souhlasí“ s tímto tvrzením.

Další blok dotazů zjišťuje přínos hospitací z pohledu pedagoga ZUŠ X. 51 odpovědí na 16. položku s tvrzením „Hospitace jsou přínosné pro můj osobnostní rozvoj“ přináší nejčtenější počet odpovědí na škále „nevím, je mi to jedno“. U této odpovědi je možné pozorovat, že učitelé v největším podílu odpovědí neočekávají přínos hospitace v rámci osobnostního rozvoje.

Následující graf shrnuje výsledky položky č. 17, která se dotazovala, zda učitelé považují hospitace za přínosné pro další rozvoj svých pedagogických dovedností. Z celkového počtu 51 odpovědí 26 „spíše“ nebo „zcela souhlasí“ s tímto tvrzením. Nejvyšší procentuální číslo na škále je pod

bodem 3, který je zastoupen 29,4 %, kdy se pedagogové vyjádřili, že buď „neví“ nebo „je jim to jedno“.

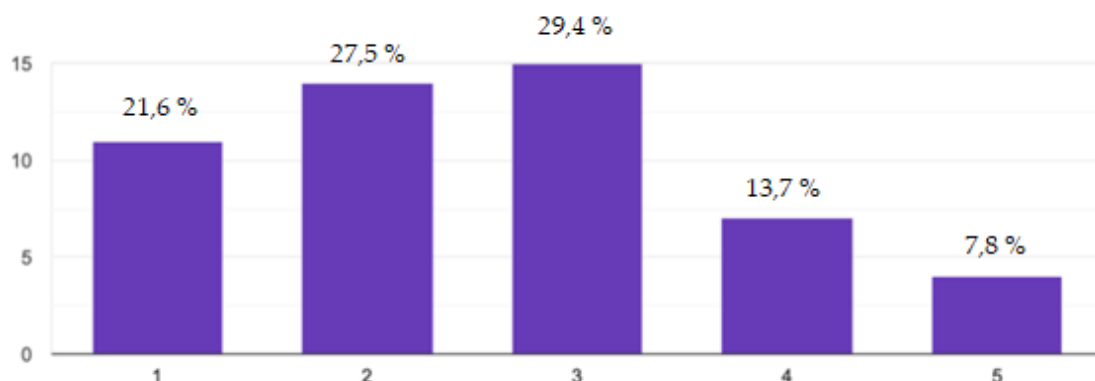


Schéma č. 5: Míra souhlasu s tvrzením „Považuji hospitace za přínosné pro rozvoj mých pedagogických dovedností.“

Zdroj: vlastní

V položce č. 18 bylo předmětem zájmu, zda učitelé ZUŠ X vnímají hospitaci jako motivaci ke zlepšení své další práce. Na základě vyhodnocení reakcí na toto tvrzení bylo zjištěno, že procentní podíl u bodu 1 a bodu 5 na škále se shodují – 21,6 % dotazovaných „zcela souhlasí“ a stejné procento dotázaných zároveň „zcela nesouhlasí“ s tímto tvrzením. Celkem se vyjádřilo 51 pedagogů, stejně jako u následující položky č. 19, která zjišťovala, zda učitelé hospitaci považují za nástroj dalšího vzdělávání. Stejně jako u předchozího tvrzení jsou si body škály č. 1 a 5 rovny, a to s 19,6 %. Ovšem relativní většina pedagogů se k tomuto tvrzení vyjádřila neutrálně („je mi to jedno / nevím“).

Následující tři položky se zaměřují na třetí fázi hospitační činnosti.

Ve 20. položce odpovědělo na dotaz, zda „pohospitační rozhovor je dobrý nástroj k sebereflexi“ opět 51 respondentů. Více než 60 % pedagogů s tímto tvrzením „zcela“ nebo „spíše souhlasí“. Body 2 a 3 na škále mají stejnou procentuální hodnotu, a to 23,5 %, tj. 12 pedagogických zaměstnanců.

Otázky, zda by měl být veden pohospitační rozhovor mezi čtyřma očima, se týká položka č. 21. V této otázce se respondenti shodovali téměř jednomyslně – 94 %, tj. 47 učitelů z celkového počtu 50 s tímto tvrzením „zcela souhlasí“. Pouze dva dotazovaní byli v této otázce neutrální a jeden zvolil odpověď „spíše nesouhlasím“.

Položka č. 22 zjišťovala míru souhlasu s tvrzením „pohospitační rozhovor nemá trvat déle než 30 minut“. Téměř tři čtvrtiny (72 %) „zcela“ nebo „spíše souhlasí“, zbylá část dotázaných (28 %) nemá jednoznačný názor („je mi to jedno / nevím“). Nesouhlas s tvrzením nevyjádřil v případě této položky nikdo.

Poslední dvě položky měly formu otevřených otázek a týkaly se jak pozitivních, tak i negativních zkušeností souvisejících s hospitační činností.

Položku č. 23 zodpovědělo 25 respondentů. Ti hodnotili především kladný přístup hospitujících, kteří dokáží povzbudit vyučujícího a zároveň profesionálně a kolegiálně upozornit na případné nedostatky vyučovací hodiny. Učitelé na pohospitačním rozhovoru nejvíce oceňují kvalitní zpětnou vazbu.

V poslední položce, č. 24, byli respondenti tázáni na negativní zkušenosti při hospitační činnosti. Vyjádřilo se 16 vyučujících, přičemž konkrétní negativní zkušenost popsalo několik z nich. V odpovědích zaznělo například to, že hospitující rušil hodinu hlasitým prováděním elektronického zápisu, či to, že nebyl vzdělán v konkrétním oboru dotyčného hospitovaného, a nebyl tak podle něho dostatečně kompetentní k hodnocení vyučovacích metod daného oboru.

5.2 Výsledky analýzy dokumentů o hospitační a kontrolní činnosti na ZUŠ X

Na základě analýzy pedagogické dokumentace o hospitační a kontrolní činnosti z let 2020–2022 se potvrdilo, že ředitel ZUŠ X má ucelený a systematicky, po jednotlivých měsících, vypracovaný plán na celý školní rok. Vždy před začátkem nového školního roku se zpracovává nový dokument o hospitační a kontrolní činnosti, a na základě toho ředitel školy seznámí své zástupce s kritérii a společnými pravidly, která zástupci stvrdí svými podpisy. Ředitel může delegovat kompetenci k hospitační činnosti na své zástupce.

V měsíci září a v říjnu probíhá kontrola pedagogické a jiné dokumentace⁷. V období listopadu až ledna probíhají hospitace typu A (komplexní hospitace)⁸, případně typu F (on-line hospitace), a to převážně u nově příchozích učitelů, kdy jsou hospitace zaměřeny na kvalitu vyučování a provádí je ředitel školy. V tomto období také probíhají hospitace typu C (hospitační záznam – protokol), které jsou zaměřeny na celkovou úroveň uměleckých vystoupení (besídek, představení, hudebních večerů) – jejich provádění je delegováno na zástupce ředitele. V tomto období je také kladen důraz na úplnost třídní dokumentace učitelů, a to zejména na zápisy z výuky. V měsíci únoru opět ředitel kontroluje úhradu školného za druhé pololetí a také probíhají hospitace typu A, případně typu F, zaměřené na celkovou úroveň výuky u pedagogů, kteří nebyli v předchozím školním roce hospitováni. Výkonem těchto hospitací mohou být opět pověřeni zástupci

⁷ Kontroluje se mimo jiné úhrada úplaty za vzdělání, tzv. školného, upozorňuje se na chybějící smlouvy o výpůjčkách atd.

⁸ Typ A – komplexní hospitace: sleduje celkový průběh vyučovací hodiny; Typ B – tematická hospitace: zaměřuje se na konkrétní výukový cíl; Typ C – hospitační záznam: hodnocení výkonů na přehrávkách, koncertech, představeních aj.; Typ D – mimořádná hospitace: probíhá v závažných případech; Typ E – Namátková – zběžná hospitace: zjišťování aktuální situace v souladu se skutečností; Typ F – on-line hospitace: celkový průběh vyučovací hodiny vedený na dálku (v době distanční výuky)

Podrobné rozpracování jednotlivých druhů hospitace na ZUŠ X a jejich pravidla – viz Příloha č. 4

ředitele. V případě potřeby probíhají hospitace typu C a ředitel školy také využívá hospitace namátkové typu E u nových učitelů. V měsíci březnu až červnu vedení školy stále věnuje svou pozornost celkové úrovni výuky a zástupci ředitele sledují soulad učebních plánů a průběžného hodnocení s ŠVP (hospitace typu B, tzn. tematická hospitace). I nadále probíhají hospitace typu C, a to až do konce školního roku, kdy v měsíci červnu je hospitace zaměřena na celkovou úroveň postupových zkoušek. V druhé polovině června provádějí zástupci ředitele plošnou kontrolu pedagogické dokumentace u všech vyučujících.

5.3 Zjištění z rozhovoru

Ředitel zmínil, že hodnoticí záznam vyučovacího procesu má buď volnou formu (doslovný přepis), nebo – u pedagogů, kteří byli již vícekrát hospitováni – formu hospitačního archu, což je dotazník, ve kterém je vyjádřena intenzita daných činností učitele ve výuce pomocí škály.⁹ Další možnou alternativou hodnocení je, že výše zmíněný dotazník ředitel poskytne i hospitovanému, aby zhodnotil sám sebe, a na základě zaznamenaných údajů následně společně diskutují.

Jednou z otázek bylo také to, zda hospitační záznam je považován za druh hospitace, který je uveden v interním dokumentu o kontrolní a hospitační činnosti. Ředitel vysvětlil, že u pedagogů, kteří jsou na ZUŠ X již desítky let, mu hospitační záznam v rámci besídek a koncertů přináší ucelený pohled na práci učitele. Hodnotí se, jak pedagog uvedl vystoupení, zda jsou výkony všech účinkujících srovnatelné či jsou mezi nimi velké rozdíly. Tento typ hospitace podává obraz o práci pedagogů. Podrobný hospitační záznam

⁹ Ukázka hospitačních záznamů ze ZUŠ X ve volné formě a ve formě hospitačního archu – viz Přílohu č. 5

také napomáhá k přesnější zpětné vazbě, pokud není časový prostor na pohospitační rozhovor v den hospitace.

Dále rozhovor projednával tematickou hospitaci. Ta může být zaměřena například na výchovně-vzdělávací strategie a z nich vycházející klíčové kompetence, neboť je důležité dát učitelům zpětnou vazbu, zda jsou v rámci vyučovacího procesu tyto strategie naplňovány. Vedení školy také sleduje a kontroluje další vzdělávání u jednotlivých pedagogů. O to, kde se učitel vzdělává ve svém oboru, jak sleduje nové trendy a moderní metodiku vzdělávání, se ředitel zajímá v některých případech i v rámci tematické hospitace.

Další otázky se týkaly systému plánování a frekvence hospitací. Ředitel by byl spokojenější s vyšší četností hospitací. I když má vypracovaný hospitační plán po jednotlivých měsících, často se stává, že v rámci provozu školy vyvstane potřeba řešit naléhavé záležitosti. I přes pracovní vytížení je jeho prioritou provést do konce prvního pololetí hospitace nových pedagogů, aby měl představu o jejich práci. Hospitace učitelů s dlouholetou praxí nebo hospitace v rámci koncertů, besídek apod. deleguje na zástupce ředitele, tak jak je to nastaveno v hospitačním řádu školy.¹⁰ U problematických pedagogických pracovníků je hospitační činnost intenzivnější. Dalším využívaným druhem hospitace je hospitace namátková, neohlášená. Ředitel také reflektoval výsledky části dotazníku týkající se on-line hospitace. Tento druh hospitace byl na ZUŠ X zaveden v době distanční výuky a využil jej pouze jeden pedagog (v tanečním oboru). Cílem tohoto druhu hospitace bylo především vyřešit technické záležitosti a podmínky výuky. On-line hospitaci ředitel za běžných podmínek provozu školy nemá v plánu dále rozvíjet, je

¹⁰ viz Příloha č. 4

využívána pouze v nouzovém režimu. Tento druh hospitace je podle něj nekomfortní a zasahuje to do soukromí všech zúčastněných.

Dalším tématem rozhovoru byl vztah hospitace, zpětné vazby na práci učitele a jeho dalšího rozvoje. Podle ředitele je zásadní závěrečná zpětná vazba – doporučení. Je velmi obtížné zformulovat hodnoticí záznam – najít ta správná slova, aby zpráva byla přínosná, výstižná a zároveň aby ji hospitovaný přijal jako konstruktivní kritiku. Jinými slovy řečeno: „Je důležité zahrát na učitelovu strunu, jinak se to mine účinkem“. Především u nových učitelů považuje ředitel za důležité důkladně zaznamenat výchovně-vzdělávací proces, z toho udělat shrnutí a dát hospitovanému určitá doporučení.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 74 % hospitovaných je zcela spokojeno s pohospitačním pohovorem. Další otázka na ředitele se tedy týkala systému vedení pohospitačního rozhovoru a jeho struktury. Ředitel obvykle dává 5–15 minut před samotným pohovorem hospitovanému hospitační záznam k pečlivému přečtení, aby se rozpomenul na hospitovanou hodinu, a následně s ním ředitel probírá, co zaznamenal a pozoroval. Pohospitační rozhovor má tedy formu dialogu mezi hospitovaným a hospitujícím a netrvá déle než 15 minut.

Další dotaz se týkal vzájemných hospitací mezi učiteli. Záměrem ředitele je více rozvíjet vzájemné sdílení zkušeností mezi pedagogy. Je však obtížné tomu dát pevný systém a přesná pravidla. Tato myšlenka tak zůstává prozatím pouze vizí do budoucna.

Poslední část rozhovoru s ředitelem se týkala výhledu do budoucna a toho, zda vidí nutnost nějaké budoucí změny v systému hospitační činnosti na ZUŠ X. Ředitel by rád navýšil frekvenci hospitační činnosti a zmínil, že by chtěl nastavit nějaký pevný systém především u nových pedagogů, kteří byli hospitováni, aby mohl ověřit, zda došlo k nějakému posunu na základě jeho

předchozích doporučení. Vzhledem k časovým možnostem však není reálné, aby chodil na hospitace opakovaně, takže tak činí pouze, pokud se vyskytne nějaký závažný problém. Možným řešením by mohl být krátký pětiminutový rozhovor či návštěva ve výuce, při nichž by si ověřil, jak na jeho doporučení bylo reagováno.

Z prezentovaných výsledků dotazníkového šetření ředitele nejvíce překvapilo, že hospitované ruší klapání klávesnice notebooku při samotné hospitaci. U komplexních hospitací zaznamenává ředitel každé slovo, aby pedagog měl zpětnou vazbu – jak se vyjadřuje, jaké pochvaly používá, zda se neopakuje... Ředitel přemýšlel, jak vyřešit problematiku rušivého klapání, protože jeho snahou je, aby hospitace byla komfortní a užitečná pro obě strany, aby se nedělala „činnost pro činnost“. Stanovil si za cíl seznámit hospitovaného s tím, co se přesně bude dít – kde bude sedět, že rušivým elementem může být psaní na klávesnici atd.

6 Zjištění a diskuse

Do dotazníkového šetření v rámci empirického výzkumu o hospitační činnosti se zapojila více než polovina pedagogického sboru ZUŠ X. Prezentované výsledky mají tedy potřebnou vypovídající hodnotu o průběhu hospitační činnosti v jejich vzdělávací instituci. Úvodní část dotazníku zjišťovala u jednotlivých pedagogů nejvyšší dosažené vzdělání v daném uměleckém směru a zabývala se působením učitelů na ZUŠ X a jejich případnou praxí na jiných školách. Analýza dat ukázala, že pedagogický kolektiv této ZUŠ je stabilní, protože jeho členové působí na ZUŠ dlouhodobě, a fungování kolektivu je založeno na dobrých pracovních podmínkách a vztazích.

Výsledky dokazují, že každý pedagog byl v posledních pěti letech hospitován alespoň jedenkrát. To tedy potvrzuje, že hospitační činnost je nedílnou součástí řízení pedagogického procesu a rozvoje výchovně vzdělávacích strategií.

První blok položek v rámci dotazníkového šetření zjišťoval preference pedagogů v oblasti hospitační činnosti. Vyučující na ZUŠ X preferují jako osoby kompetentní k hospitaci ředitele či zástupce ředitele. Zjištěnou zajímavostí je, že učitelé nepreferují hospitujícího mimo kolektiv zaměstnanců jejich ZUŠ X – externistu. Na základě seznámení se s hospitačním řádem a pravidly ZUŠ X a při následném rozhovoru s ředitelem školy bylo potvrzeno, že pověření k jednotlivým hospitacím má pouze vedení školy, což je i jedním z obecných pravidel hospitační činnosti. Stálo by nicméně za zvážení, zda by nebylo vhodné delegovat provádění hospitační činnosti i na vedoucí jednotlivých oddělení nebo pozvat i externistu z praxe.

Dalším pozoruhodným aspektem je zjištění, že 62,7 % učitelů s hospitační činností na ZUŠ souhlasí.

Zcela opačný pohled nám pak přináší položka dotazníku č. 7, která zkoumá míru souhlasu s virtuální/on-line hospitací v době distanční výuky. Více než polovina respondentů se nepřiklání k tomuto druhu hospitace. Distanční výuka v době koronavirové pandemie byla pro české školství dosud neznámým fenoménem a pro mnoho pedagogických pracovníků se stala především zátěží. Ředitel ZUŠ X byl dotázán, jak vnímal hospitační činnost v době distanční výuky. Z jeho slov bylo jednoznačné, že šlo pouze o nouzové řešení, které nemá v plánu dále rozvíjet. Obzvlášť na ZUŠ je totiž osobní kontakt učitele a žáka nenahraditelný. Dále ředitel podotkl, že ZUŠ X nabízí pedagogům tzv. hospitace na požádání – například v situacích, kdy si učitel neví s něčím rady nebo potřebuje vyřešit technické zabezpečení. Virtuální/on-line hospitace byla zařazena do interního dokumentu školy o hospitační činnosti právě v době koronavirové pandemie, ve školním roce 2020–2021.

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že pedagogové preferují možnost vlastního výběru hospitační hodiny. To nabízí učitelům možnost představit svoji práci s talentovanými, ale i méně nadanými žáky. Více než 80 % dotazovaných souhlasí s předem ohlášenou hospitací. Vysoká míra souhlasu dosvědčuje, že učitelé na ZUŠ X jsou seznámeni s pravidly hospitační činnosti a řídí se jimi.

Většinou spokojenost učitelé uvedli také s frekvencí hospitací na ZUŠ X, kterou zjišťovala položka č. 10. Naopak ředitel školy v rámci rozhovoru podotkl, že s frekvencí hospitací zcela spokojen není, neboť je dle jeho slov nižší, než by si v ideálním případě představoval. Častější provádění hospitací mu však obvykle znemožní jiné náročnější organizační úkoly v rámci provozu školy. Pro více než 60 % učitelů je důležitý předhospitační rozhovor. Toto zjištění koresponduje s teoretickou částí bakalářské práce, kdy je podle autorů Janíka (2013), Prášilové (2006) a Trojana (2012) hospitační rozhovor důležitou fází samotné hospitace.

V průběhu hospitace nemá hospitující zasahovat do vyučovací hodiny. S tímto tvrzením souhlasí 41 tázaných z 50. Důležité je, aby hospitující žádným způsobem nenarušoval průběh samotné výuky. Odborníci z praxe se shodují, že pokud hospitující potřebuje něco doplnit či pochválit žáka, měl by tak učinit až na konci vyučovací hodiny. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této bakalářské práce, slovo „hospito“ v překladu znamená „jsem na návštěvě“ (Rys, 1975, s. 9). I toto svědčí o nezúčastněné roli hospitujícího v průběhu výuky. Také bylo zjištěno, že 88,2 % učitelů nepracuje v hospitovaných hodinách jiným způsobem než při běžných hodinách. Díky tomu mohou získat relevantní zpětnou vazbu od hospitujícího, která jim pomůže zlepšit případné nedostatky při výuce.

Třetí fázi hospitace představuje pohospitační pohovor. Položka dotazníku č. 14 ukazuje, že hospitující vedoucí zaměstnanci ZUŠ X disponují schopnostmi pro odborné vedení pedagogické práce. To dosvědčuje vysoké procentuální číslo pozitivních odpovědí – 88 % učitelů je spokojených s pohospitačním pohovorem. V průběhu rozhovoru s ředitelem ZUŠ X bylo cílem mimo jiné zjistit, zda má nějaký osvědčený systém vedení pohospitačního pohovoru. Ředitel uvedl, že před samotným rozhovorem nechá vždy určitý čas hospitovanému, aby se seznámil s informacemi, které jsou zaznamenány v hospitačním protokolu, a následně shrne to, co napsal a zachytil při samotném pozorování. V této poslední hospitační fázi je důležité vyvarovat se toho, aby hospitující dostával kolegy do podřízené pozice. Důležitý je především dialog. Hospitující musí být taktní a ke každému zaměstnanci přistupovat individuálním způsobem. Cílem není povýšeně poučovat, ale ukázat směr a poskytnout doporučení. S tím také souvisí vzájemné sdílení zkušeností s ostatními kolegy, kdy svojí radou mohou pomoci při vedení žáka a objevení jeho silných stránek. 64,8 % respondentů v položce č. 15 souhlasí s tvrzením, že jim sdílení zkušeností s ostatními kolegy

pomáhá. V průběhu rozhovoru s ředitelem ZUŠ X také zaznělo, že ředitel chce do budoucna více rozvíjet vzájemné sdílení zkušeností mezi učiteli. Ředitelka ZUŠ Y zmínila, že v jejich ZUŠ malé velikosti přicházejí často učitelé s žádostí o hospitaci sami, pokud si neví rady s nějakým žákem, nebo chtějí zpětnou vazbu na způsob své výuky. Vzájemné sdílení a otevřenost jednotlivých pedagogů záleží tedy na velikosti, typu, ale i celkové atmosféře vzdělávací instituce.

Druhý blok položek dotazníku se zaměřil na přínos hospitace z pohledu pedagoga.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že učitelé od hospitace očekávají především přínos pro praktickou výuku a zpětnou vazbu od hospitujiícího. Oproti tomu rozvoj svých pedagogických dovedností tolik nevnímají, jak ukazují výsledky položek č. 16 – č. 19. Ze strany vedení školy je důležitá motivace a podpora ve všestranném rozvoji učitele, a to nejen po stránce profesní, ale i osobnostní. Osobnostní kvality může učitel využít např. i během komunikace s rodiči. V současné době je stále aktuálnějším tématem zvětšování rozdílů mezi názory, které mají učitelé a rodiče na průběh a organizaci vzdělávání v ZUŠ.

Položky č. 20–22 dokládají, že pohospitační pohovor je pro učitele dobrým nástrojem k sebereflexi. Více než 70 % dotázaných souhlasí, že rozhovor má být veden individuálně a neměl by trvat déle než půl hodiny. Ředitel ZUŠ X v průběhu rozhovoru zmínil, že používá dva typy pohospitačního protokolu, a to záznam volnou formou (snaží se zachytit každé slovo) nebo tzv. hospitační arch, kde na škále zaznačí míru intenzity dané činnosti prováděné učitelem (ukázka součástí přílohy č. 5). Ředitel zdůraznil, že u nových kolegů provádí hospitaci osobně a využívá záznam hospitace volnou formou, aby mohl poskytnout důkladnou zpětnou vazbu na průběhu celé vyučovací hodiny.

V průběhu hospitace některým pedagogům vadí hluk klávesnice ozývající se, když si hospitující píše poznámky na notebooku. Psát záznam ručně na papír a následně jej přepisovat do počítače by však pro ředitele nebylo z časového hlediska reálné. Řešení tohoto problému proto zůstalo otevřenou otázkou i pro samotného ředitele ZUŠ X. Na základě této odpovědi můžeme usuzovat, že hospitovaný je v průběhu samotné hospitace mnohem vnímavější než při běžné výuce. Hospitaci vnímá jako určitou kontrolu a psychickou zátěž.

Rozhovor s ředitelem ZUŠ X byl také zaměřen na interní dokumenty o hospitační činnosti a jednotlivé druhy hospitací, které jsou součástí hospitačního řádu ZUŠ X. Druhy hospitací se v ZUŠ X rozlišují na hlavní (komplexní a tematické) a vedlejší (ostatní). Ředitel také dovysvětlil, jak vnímá hospitační záznam (více podrobností v podkapitole rozhovor). Je nutné podotknout, že členění hospitace není zcela v souladu s odbornou literaturou, ale vychází z běžné praxe a pro učitele ZUŠ je srozumitelné. V rámci zkoumání pedagogické dokumentace za poslední dva roky (2020–2022) bylo zjištěno, že časový plán hospitační činnosti je v jednotlivých školních rocích téměř beze změn, případně jsou zapracovány pouze dílčí změny. Příkladem takové změny je zavedení on-line hospitace, která se stala součástí interního dokumentu na základě zkušeností s distanční výukou.

Samotná hospitace je ze strany učitelů většinou vnímána jako nástroj kontrolní činnosti. Tulejová (2018) ve své bakalářské práci došla k závěru, že „hospitační činnost vedení školy je velmi citlivou záležitostí a může vztahy na pracovišti posílit, ale také je narušit, pokud se hospitující nebude snažit pochopit práci kantora“ (Tulejová, 2018, s. 53). Jak již zmínil v rozhovoru ředitel ZUŠ X, „je důležité zahrát na učitelovu strunu, jinak se zpětná vazba mine účinkem“.

Při interpretaci výsledků výzkumu je nutné mít na paměti, že výzkum probíhal na jediné vybrané ZUŠ a jeho výsledky proto nelze zobecňovat. Pro získání objektivnějšího náhledu by bylo zapotřebí zhodnotit situaci i na dalších uměleckých školách, k čemuž by tato práce chtěla poskytnout podnět a inspiraci.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala hospitační činností. Teoretická část shrnula aktuální pojetí hospitace v kontextu základních uměleckých škol v ČR. Empirická část hledala odpověď na hlavní výzkumnou otázku – *Jak souvisí hospitační činnost s pedagogickou prací učitele ZUŠ?*

Případová studie ukázala, že hospitace na dané škole probíhá pravidelně a je vnímána jako pevná součást pedagogické práce. Jako ne zcela jednoznačný se ukázal být názor vyučujících na to, jak hospitace přispívá k rozvoji jejich osobních a pedagogických dovedností a do jaké míry je motivuje ke zlepšení jejich práce. Kritický postoj zaujali vyučující k hospitaci provozované on-line formou. Průběh jednotlivých fází hospitačního procesu závisí na přístupu hospitujícího. Respondenti podle očekávání oceňovali určité soukromí – upřednostňovali předem ohlášené hospitace, vykonávané ideálně osobou z vedení dané školy, a pohospitační rozhovor vedený formou nekonfrontační diskuze mezi čtyřma očima. Ředitel i učitelé oceňovali možnost sdělení zpětné vazby při pohospitačním rozhovoru, což přispívá k motivaci a sebereflexi učitele a naplňuje formativní funkci hospitace. Jako často se opakující zaznívaly zmínky o neformální hospitaci, kdy učitelé spontánně sdílejí zkušenosti z výuky mezi sebou. Podle názoru ředitele školy by hospitace měla probíhat častěji, byť většina učitelů je s jejich současnou intenzitou spokojena.

Na základě zjištění empirické části lze konstatovat, že hospitační činnost ve vybrané škole plní své základní cíle a je úzce spjata s pedagogickou prací jednotlivých učitelů. Hospitace umožňuje vedení školy kontrolovat náplň a kvalitu výuky a identifikovat přednosti, slabé stránky a potřeby učitelů. Učitelům samotným usnadňuje sebereflexi jejich pedagogické práce a podněcuje jejich profesní rozvoj.

Častější provádění hospitací, případně příprava prostředí pro méně formální sdílení zkušeností a poznatků mezi pedagogickými pracovníky, může přispět k lepším pedagogickým výsledkům jednotlivých učitelů i efektivnějšímu řízení vzdělávací instituce.

Vedení školy, ve které probíhala případová studie, seznámilo své učitele s jejími výsledky na pedagogicko-provozní poradě. Účastníci případové studie tak zpětně získali širší povědomí o významu hospitační činnosti a o závěrech výzkumu.

Seznam použité literatury a zdrojů

Bělecký, Z. (2006). Hospitace. *Metodický portál RVP.CZ*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/933/HOSPITACE.html>.

Bělecký, Z. (2012). Rubrika: Ředitel školy – a co ještě? Hospitace. *Řízení školy*, (7). Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/hospitace.m-525.html>.

Bořek, L. (2010). *Rámcově vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

ČR. (2005). Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Citováno 5. dubna 2022. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>.

ČR. (2005). Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Citováno 28. října 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-71>.

ČR. (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Citováno 28. října 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČR. (2004). Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících. Citováno 28. října 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ČR. (2006). Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. Citováno 5. dubna 2022. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262#cast4>.

Danielisová, T., Jouza, L., Juhásová, I., Stárek, J., Šimáček, P., et al. (2020). *Ředitel moderní ZUŠ*. Praha: Dr. Josef Raabe.

Disman, M. (2021). *Jak se vyrábí sociologická znalost* (5., vyd). Praha: Karolinum.

Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

European Commission. (2022). Česká republika: pracovní podmínky učitelů v předškolním a školním vzdělávání. Citováno dne: 5. 4. 2022. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs :

Hendl, J., & Remr. J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál s.r.o.

Holas, M. (2014). *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta.

Hradecká, P. (2018). Vybrané ekonomické aspekty fungování základních uměleckých škol v kontextu vzdělávací politiky ČR. (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uukpz/Diplomova_prace_ZUS.pdf.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.

Interní dokument. *Plán hospitační činnosti 2020*. Uherské hradiště: Základní umělecká škola.

Interní dokument. *Plán hospitační a kontrolní činnosti 2020-2022*. Základní umělecká škola X.

Interní dokument. *Školní vzdělávací program 2021-2022*. Základní umělecká škola X.

Jakubovská, V., Jonášková, G., & Predanociová, E. (2016). *Učitel a jeho kompetencie*. Boskovice: Albert.

Janiš, K. (2003). *Organizační formy výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Janiš, K., Ondřejová, E. (2006). *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Ostrava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd.

Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Kalhous, Z., Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál s.r.o.

Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování (2., vyd)*. Praha: Portál s.r.o.

Mazáčová, N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

MŠMT ČR. (2022). *Rejstřík škol a školských zařízení*. Citováno: 15. února 2022. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Obst, O. (2005–2006). Hospitace v práci ředitele školy. *Ředitelské listy*, roč. 13/1, 8-9.

Obst, O. (2017). *Obecná didaktika (2., vyd)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Obst, O. (1998). *Základy školského managementu pro učitele (2. vyd)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Obst, O., Prašilová, M. (2002). *Základy školského managementu*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Pavlas, T. (2018). V rozvoji a hodnocení klíčových kompetencí máme značné rezervy. *Řízení školy*, 2018(5), 17. Dostupné z:

<https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/v-rozvoji-a-hodnoceni-klicovych-kompetenci-mame-znacne-rezervy.m-4151.html>.

Poláchová Vašátková, J. (2010). *Úvod do pedagogické evaluace a jejich metod: studijní texty pro distanční vzdělávání: projekt Školský management*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál s.r.o.

Průcha, J., Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd)*. Praha: Portál s.r.o.

Rys, S. (1975). *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: SPN.

Řízení školy. (2020). *Virtuální hospitace*. Citováno: 4. 6. 2022. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/virtualni-hospitace.a-6622.html>.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování (2., vyd)*. Praha: Grada.

Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.

Švarcová, I. (2008). *Základy pedagogiky (2., upr. a rozš. vyd)*. Praha: VŠCHT v Praze.

Trojan, V. (2012). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Trojan, V. (2017). *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Trojan, V., Trojanová, I., & Puškinová, M. (2015). *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer.

Tulejová, M. (2018). *Hospitační činnost vedení školy jako východisko dalšího vzdělávání učitelů ZUŠ*. (Bakalářská práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/694jtj/?isslhret=TULEJOVÁ%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DTulejová%26start%3D1#panel_text.

Vodáček, L., Vodáčková, O. (1999). *Management: teorie a praxe v informační společnosti* (3., dopl. a rozš. vyd). Praha: Management Press.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Seznam zkratek

BOZ – bezpečnost a ochrana zdraví

ISCED – International Standard Classification of Education

PO – požární ochrana

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

ZUŠ – základní umělecká škola

Seznam tabulek a schémat

Tabulka č. 1: Preference ve výběru hospitujícího

Schéma č. 1: Pedagogická práce učitele jako cyklický proces

Schéma č. 2: Čestnost hospitací za posledních pět let

Schéma č. 3: Míra souhlasu pedagogů s prezenční a on-line hospitací

Schéma č. 4: Důležitost předhospitačního rozhovoru/oznámení pro učitele

Schéma č. 5: Míra souhlasu s tvrzením „Považuji hospitace za přínosné pro rozvoj mých pedagogických dovedností.“

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem ZUŠ X

Příloha č. 3: Ukázka z přepisu audio rozhovoru s ředitelem ZUŠ X

Příloha č. 4: Druhy pedagogických hospitací a jejich pravidla na ZUŠ X

Příloha č. 5: Ukázka hospitačních záznamů ze ZUŠ X

Příloha č. 1: Dotazník

Empirický výzkum hospitační činnosti na ZUŠ X

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v uměleckém směru?

Označte jen jednu odpověď.

- konzervatoř
- SŠ uměleckoprůmyslová
- VŠ
- Jiné: _____

2. Jak dlouho působíte na ZUŠ X jako pedagog?

Označte jen jednu odpověď.

- 0-2 roky
- 3-10 let
- 11-20 let
- 21 a více let

3. Máte další pedagogickou praxi i z jiné ZUŠ?

Označte jen jednu odpověď.

- Ano
- Ne

4. Kolikrát jste byl/a hospitován/a v posledních 5 letech na ZUŠ X?

Označte jen jednu odpověď.

- nebyl/a jsem hospitován/a
 1krát
 2krát
 3krát
 4krát
 5 a více krát

5. Koho preferujete jako hospitujícího:

Označte jen jednu odpověď.

- ředitele, popř. zástupce ředitele
 vedoucího jednotlivých oddělení
 jiného pedagoga
 externistu
 je mi to jedno

Uvedte, jak souhlasíte s následujícími tvrzeními.

6. Považuji za nutné, aby probíhala hospitační činnost na ZUŠ.

Označte jeden bod na škále.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

7. V době distanční výuky mi vyhovuje virtuální hospitace.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

8. Vyhovuje mi hospitace ve vyučovací hodině podle mého vlastního výběru.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

9. Upřednostňuji předem ohlášené hospitace.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

10. S frekvencí hospitací na ZUŠ X jsem spokojen.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

11. Předhospitační rozhovor / oznámení je pro mě důležité.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

12. Hospitující nemá zasahovat do vyučovací hodiny.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

13. V hospitovaných hodinách pracuji jinak oproti běžné výuce.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

14. S průběhem pohospitačních rozhovorů na ZUŠ X jsem spokojen.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

15. Vzájemné sdílení zkušeností s ostatními kolegy mně velmi pomáhá.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

16. Hospitace jsou přínosné pro můj osobnostní rozvoj.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

17. Považuji hospitace za přínosné pro další rozvoj mých pedagogických dovedností.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

18. Hospitace mi slouží jako motivace ke zlepšení mé další práce.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

19. Hospitace mi slouží jako nástroj k dalšímu vzdělávání.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

20. Pohospitační rozhovor je dobrý nástroj k sebereflexi.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

21. Pohospitační rozhovor má být veden mezi čtyřma očima.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

22. Pohospitační rozhovor nemá trvat déle než 30 minut.

Označte jeden bod na škále.

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| zcela souhlasím | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | zcela nesouhlasím |

23. Napište prosím jakékoliv pozitivní zkušenosti související s hospitací.

24. Napište prosím jakékoliv negativní zkušenosti související s hospitací.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru s ředitelem ZUŠ X

1. Současné nastavení a průběh hospitační činnosti na ZUŠ X.
 - Které informace z výsledků dotazníkové šetření Vás překvapily?
 - Jaké druhy hospitací probíhají na ZUŠ X? Jakou důležitost přikládáte jednotlivým druhům hospitací? S jakou pravidelností hospitace probíhají?
 - Jaký systém pro plánování jednotlivých hospitací používáte? Jak jste spokojen s frekvencí hospitací?
 - Jaký je vztah hospitace, zpětné vazby na práci učitele a dalšího rozvoje učitele
 - Jakým způsobem vedete pohospitační rozhovor? Jakým způsobem je pohospitační rozhovor vnitřně strukturován?
 - Jaký máte názor na vzájemné hospitace mezi učiteli?

2. Změny v systému hospitační činnosti na ZUŠ X s výhledem do budoucna.
 - Jaké změny v systému hospitační činnosti byste na základě své dosavadní praxe v pozici ředitele navrhnul?

Zdroj: vlastní

Příloha č. 3: Ukázka z přepisu audio rozhovoru s ředitelem ZUŠ X

Typ přepisu: upravený do spisovné češtiny

Zdroj: Nový záznam 17.m4a

Datum: 27. 5. 2022

Název: Rozhovor s ředitelem ZUŠ X

Účastníci: autorka V, ředitel ZUŠ X

Celková délka záznamu: 00:34:33

Přepsaný úsek rozhovoru: (00:01:16 – 00:05:30)

Autorka V:

Které informace z výsledků dotazníkové šetření Vás překvapily?

Ředitel ZUŠ X:

Mě tam nejvíc překvapilo to, protože na hospitaci, kdy jdu s počítačem, s notebookem, kdy se snažím v rámci těch komplexních hospitací, což si vymíňuji právě u pedagogů, kteří u nás jsou noví, tak se snažím zaznamenat téměř každé slovo, vlastně ani nějak nekomentovat tu kvalitu, ale aby si vlastně ten pedagog udělal i zpětnou vazbu sám na sebe, když si přečte, jakých vět užíval, jaké pochvaly používá, jestli v nějakém způsobu se třeba neopakuje. V podstatě to nijak neupravuji, snažím se zaznamenat de facto slovo od slova. A na druhou stranu to přináší tu komplikaci, což jsem se dozvěděl až z toho šetření, kdy nějak asi ve volných poznámkách bylo uvedeno, že toho, kdo byl hospitován, rušilo klapání klávesnice. On to není nějak extra silný zvuk, ale zřejmě někdo je na to citlivější. A ještě v podstatě, když dostal hospitační tedy záznam, tak zjistil, že každé slovo je zaznamenáno, tak asi to nebylo příjemné. A tak to mě zaskočilo. Tak přemýšlím, co s tím dál, protože takových může být zase pedagogů víc, tak snažím se, aby to bylo komfortní a užitečné ze všech stran, to znamená, aby to přineslo dobrou zpětnou vazbu, abychom nedělali činnost pro činnost. To, si

myslím, že by bylo špatné. Jenom abychom si udělali čárku, že to proběhlo, tak vlastně zatěžuje obě dvě strany. Takže ideální stav, když prostě já to ještě nějakým způsobem nastavím, že třeba na to upozorním, že to je podle mě asi cesta, že holt bude klapání klávesnice.

Autorka V:

To se neovlivní samozřejmě, toto je docela neřešitelné.

Ředitel ZUŠ X:

Ale já to prostě lépe zpracuji na tom počítači než rukou a pak znovu přepsat; umím to lépe zvládnout, tak prosím, tolerujte to, že tady bude klapat klávesnice. Prostě seznámit pedagoga s tím, co se bude dít. To, si myslím, že je cesta k tomu, aby nedošlo k tomu: „Tady byl nějaký hluk a mě to rušilo a já jsem se nemohl soustředit, nebo nemohla soustředit.“

Autorka V:

Je pravda, že samotné ty hospitace většinou pro pedagoga, ať chceme nebo ne, je taky taková trošku psychická zátěž a o to vlastně asi více i každý vnímá takové ty, i když miniaturní, rušivé elementy, najednou si toho člověk začne mnohem víc všeho... takový vnímavější je při té hospitaci.

Ředitel ZUŠ X:

Ano. Tak člověk si nejmíc pamatuje ty negativní názory, ale pokud tam zalovím v paměti, tak...

Autorka V:

Ano, byla tam i spousta...

Ředitel ZUŠ X:

...spousta, že profesionální je a citlivý...

Autorka V:

...a spokojený...

Ředitel ZUŠ X:

...a spokojený. Jasně.

Autorka V:

Taky se samozřejmě nevyjádřili všichni.

Ředitel ZUŠ X:

Ano. Je potřeba tedy i vyčistit tady, nebo snažit se ty záležitosti, které tedy opravdu nějakému jednotlivci mohou vadit. To znamená, cesta je seznámit s tím, co se bude dít, ale přesně – nejenom že bude hospitace u toho či onoho žáka, ale že při té hospitaci prostě budu sedět, budu sedět někde, abych minimálně rušil, ale protože dělám přepis do počítače, bude tam nějaký ruch z té klávesnice. A u těch hospitací, kde jsem poprvé, snažím se zaznamenat každé slovo, ať ten celý pedagogický proces je zanesený. A výsledkem toho je nějaké shrnutí a pak doporučení v pár větách.

Autorka V:

Ano, i pro toho samotného pedagoga, si myslím, že to je fajn, i pro toho začínajícího, že když to má i slovo od slova, tak i sám si udělá jakousi sebereflexi, jak komunikuje, jak se vyjadřuje a tyto věci.

Ředitel ZUŠ X:

A taky to krásně vrátí i po tom týdnu, kdy se potkáme, do celé té situace a ten pedagog si povzpomíná: „Ano, tam bylo řečeno to, tak jsme postupovali, to šlo za sebou, tady jsem chválil, tady jsem nechválil, tady jsem nějakým způsobem reagoval tak či onak.“ A je to dobré upomenutí se na celý ten proces jak pro mě, tak i pro toho, kdo byl hospitován.

Přepsaný úsek rozhovoru. (00:23:56 - 00:25:3)

Autorka V:

Z výsledků vyšlo, že 74 % pedagogů je spokojeno s hospitačním pohovorem. Jakým způsobem je pohospitační rozhovor vnitřně strukturován?

Ředitel ZUŠ X:

Obvykle ten záznam předám 5, 10, 15 minut před tou návštěvou, ať si to v klidu přečte, nebo když je tady už v ředitelně, tak nechám na přečtení, říkám: „Přečtěte si to v klidu, vzpomenete si na tu výuku, protože tam toho je zaznamenáno hodně, a pak se o tom budeme bavit.“ A v podstatě akorát jinými slovy pak řeknu to, co jsem pozoroval a co bych doporučil. Nic víc, nic míň. Protože tu kostru mám v hlavě, co jsem vytvořil, jak jsem to formuloval, tak jenom vlastními slovy v tu danou chvíli, v té dané náladě to shrnu a pak už se jenom bavíme.

Autorka V:

Diskuze

Ředitel ZUŠ X:

Ano, ten pedagog reaguje: „Ano, jasně, to jsem si neuvědomil,“ nebo naopak mně to osvětlí, proč to tak je. Takže je to dialog. Jednoznačně je to dialog. Netrvá to více jak obvykle, tak čtvrt hodiny, víc to nezabere.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 4: Druhy pedagogických hospitací a jejich pravidla na ZUŠ X

- A komplexní hospitace:** sleduje celkový průběh vyučovací hodiny, tedy nehodnotí výkon žáka/žáků, ale pedagogický proces, zejména: komunikace, srozumitelnost, motivace, celková atmosféra a výstavba hodiny atd.
- B tematická hospitace:** mimo hodnocení celkového průběhu vyučovací hodiny (typ A) se zaměřuje ještě na určitý konkrétní cíl (např. klasifikace, soulad plánů s ŠVP atp.) téma pro tematickou hospitaci stanovuje ředitel školy
- C hospitační záznam - protokol:** hodnotí úroveň výkonů na besídkách, přehrávkách, hudebních večerech, představeních, postupových zkouškách atd.
- D mimořádná hospitace:** stanovuje ředitel pouze v závažných případech
- E namátková – zběžná:** za účelem zjištění souladu rozvrhu se skutečností, zároveň na zjištění naplňování *výchovně vzdělávacích strategií* školy a má spíše edukativní charakter
- F on-line:** sleduje celkový průběh dálkově vedené vyučovací hodiny, nehodnotí výkon žáka/žáků, ale pedagogický proces, zejména: komunikace, srozumitelnost, motivace, celková atmosféra a výstavba hodiny v nestandardním vyučovacím procesu, včetně posouzení technických parametrů on-line spojení

Společná pravidla k provádění hospitací

- vyhodnocení „nepedagogických“ kontrol (zejména **školné** a **nástrojovné**), které jsou součástí plánů práce, kompetence – ředitel školy

- dokument o hospitaci bude nazván **Hospitační protokol**
- **den předem** oznámit pedagogům hospitaci typu A, B, F
- vyhotovení protokolu – **volná písemná forma nebo hospitační protokol – arch** (A–F)
- pohospitační pohovor – **reflexe z výuky** a **podpisy** hospitovaného a hospitujícího (A–F)
- **předání protokolu** na poradě vedení školy

Zdroj: Interní dokument školy, použitý se souhlasem vedení školy.

Příloha č. 5: Ukázka hospitačních záznamů ze ZUŠ X

a) Hospitační záznam volnou formou

Hospitační protokol

druh hospitace:

typ A – komplexní

jméno hospitovaného: x

jméno hospitujícího:

Ředitel ZUŠ X, učitel hry na fagot a zobcovou flétnu)

cíl hospitace:

komunikace, srozumitelnost, motivace, celková atmosféra a výstavba vyučovací hodiny

datum, místo a hodina:

x. x. xxxx, hlavní budova, od 15.00hodin

žák, ročník, předmět:

I. ročník HN

Stručný záznam pedagogického procesu:

...tak děcka, dobrý den...tak se ztište...uděláme si prezenci (čas 15.00hod.)...dneska tady máme na návštěvě pana ředitele...učitelka do PC **zaznamenala docházku**...co budeme dělat dnešní hodinu...zopakujeme si **stupnici C - dur** a trojzvuk... a zopakujeme si **pravidla chování** ve vyučování...následně žákyně četla pravidla...hlásíme se, neskáčeme si do řeči, uklidíme na konci židličku atd...učitelka psala na tabuli **noty** a **žáci pojmenovávali**...ted' mám pro vás **pexeso**, které dáme do dvojic...kdo udělá správně **stupnici**, dostane jedničku...žáci pracovali ve dvojicích...učitelka chodila a kontrolovala práci...hotové dvojice se hlásily...za odměnu si mohly hrát **hudební pexeso**...děcka výborně, také vám píšu jedničku...tak, posledních 5 minut pexesa...táák, dohráváme...ti, co dohráli pexeso, mají **pracovní list**...(čas 15.15hod.)...žák - můžu se jít vyčůrat?...učitelka - můžeš se jít vyčůrat...podepište si to prosím, já si to vyberu...tak, a kdo má podepsáno, si otevře sešit na straně 25...je tu velký hluk...učitelka čeká na uklidnění...jak jdou tóny za sebou?...Toníček vyjmenoval správně **tóny kvintakordu**...výborně...minule jsem vám to hrála na zvonečky...který je první tón...který je třetí...který tón je pátý...když se na ty tóny podíváte...zahrála na klavír...co vám ta melodie připomíná?...**Ovčáci čtveráci**...výborně! zazpíváme si ji...tři, čtyř - Ovčáci, čtveráci...učitelka hrála a společně s žáky zpívala...vybarvěte si v sešitě tyto tóny (čas 15.20hod.)...paní učitelko...Toníčku, máme pravidlo, že když něco chceme, tak se přihlásíme...vezměte si modrou a naznačte si taktové čáry...paní učitelko, my už to máme...aha to jsme dělali minulou hodinu...ale někteří to nemají...nevadí, každopádně si zazpíváme **V zahradě na hrušce**, kde je **sestupný trojzvuk**...společně zazpívali...tak a ted' označme **sestupný trojzvuk**...učitelka chodila a kontrolovala práci...chválila...když se podíváme na konec skladby, máme tam tlustou čáru a dvě tečky, co to je?...repetice...výborně...tak, a když to máte hotové, uděláme na koberci menší kroužek...nastalo čekání na zklidnění (čas 15.30hod.)...já vám zahraji tři tóny a vy poznáte směr melodie...žáci bez problému poznávali...ted' dostanete rozdány **boomwhackery** - jedna skupina bude C - dur a druhá skupina G - dur...co to znamená, když mám ruku nahoře?...ticho...ano...rozdělení do skupin...já budu hrát Ovčáci, čtveráci a budu říkat skupinu s daným akordem...tak, můžeme zkusit znovu...tak pojďme na **V zahradě na hrušce**...zkusíme do toho zpívat...**zpěv a bouchání akordů**...posbírám trubky a můžete zpátky na místo..kdo si sedne, ten

si otevře sešit na straně 27...na straně 27 máme **hádanku** (čas 15.40hod.)...zdvížená ruka učitelky...nelíbí se mi vás překřikovat...uklidnění...vysvětlení hádanky - popadané sněhové koule...*vyplňte do sněhových koulí název noty...kdo to má, ten se přihlásí a dostane **razítko koaly**...kdo to má, ten si může balit* (čas 15.43hod.)...kontrolování úkolu a chvála...*mějte se moc krásně a kdo to má zkontrolováno, ten může odcházet...*

studijní plán (třídní kniha):

Leden:

Celý tón a půltón. Práce se slepou magnetickou klávesnicí. Křížek, bé, odrážka.

Ligatura.

Hudební hádanky.

Pololetní opakování:

Hudební abeceda. Noty v houslovém klíči g – c3. Stupnice C dur.

Základní hodnoty not a pomlk, takty 2/4, 3/4, 4/4.

Základní hudební názvosloví. Dynamická znaménka. Legato, staccato. Repetice.

Andante, Moderato, Allegro.

Umět zazpívat 1 lidovou nebo 1 umělou píseň (dle vlastního výběru – z pracovního sešitu pro HN 1. roč. nebo ze zpěvníku Já, písnička 1, 2) a orientace v jejím notovém zápisu.

Zjištění:

Vyučující pracovala s početnější skupinou žáků (15), vyjma tří žáků byli všichni. Měla předem připravené aktivity, které postupně ve vyučovací

hodině využila. Učební látka je v souladu s plánem. Třída má nastavená pravidla chování, které si v hodinách opakuje. Jedná se o velmi živé žáky, které musí častěji učitelka usměřňovat. V hodině byly hlučné momenty. Vyučující zaslouží obdiv, že takto rušnou třídu dokáže zvládnout.

Doporučení:

Třídy tohoto charakteru potřebují raději velmi detailní přípravu, kdy se aktivity musí domýšlet až do absurdních scénářů, aby byl pedagog stále o krok napřed.

Celkové hodnocení:

VELMI DOBRÁ VYUČOVACÍ HODINA

Pohospitační rozhovor: x. x. xxxx

podpis hospitovaného:

podpis hospitujícího:

b) Hospitační záznam formou hospitačního archu

Hospitační protokol

hospitovaný: x

hospitující: Ředitel ZUŠ X

žák/skupina/kolektiv: x

ročník,

studijní

zaměření/předmět: **4./I. hra na klarinet**

datum hospitace: x. x. xxxx

čas začátku: **14.00hod.**; délka

hospitace: **40 min.**

Sledované činnosti při hospitační činnosti:

1=minimální /10=maximální

- **celková výstavba výuky** (např. střídání aktivních a pasivních momentů)

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: **E dur+T5** (nasazeně, plynule); **B. Zákostecký, Škola hry na klarinet 1 cv. 221** (1. řádek, dodržovat artikulaci); **R. Gruber; Sborník skladbiček starých mistrů;** 4. Andantino (Mozart), plynule, soustředit se na 2. repetici; na tuto skladbu bohužel nedošlo – Madagascar: Zoosters Breakout

- **vzájemná komunikace žáka/žáků s učitelem**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *nenucená komunikace, žák bez problému odpovídal nebo se vyjadřoval samostatně*

- **pozitivní atmosféra ve výuce**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *byla pozorována, žákyně průběžně komentovala, někdy i zpochybňovala pedagogovy pokyny*

- **motivace – stimulace** (pochvala, odměna ...)

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *žák byl chválen a povzbuzován jednou: "to h (tón) bylo výborný"*

- **vedení k samostatnosti žáka/žáků**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *... budeš to cvičit tímto způsobem: vzory; rytmy a artikulace; co jsem k tomu cvičení říkal? plynulá hra, pomalu a nejlépe na rytmy...*

- **vedení k reflexi práce - výkonu žáka/žáků**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *...jak doma cvičíš? jak přesně, používala jsi k nácvičku vyznačené artikulace? co jsme si k tomu říkali? (W. A. Mozart - Andantino)*

- **pestrost používání metodických postupů, pomůcek, forem (+ inovace, alternativy...)**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *pedagog předehrával na klarinet; doprovodil na klavír*

- **propojení teorie s praxí**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *zjišťování předznamenání tónin E - dur a D - dur, dovednost vyjmenování tónů kvintakordu*

- **zřetelnost zadání úkolů**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: *žákyně dostala další řádek etudy (byly zapsány i vzory a artikulace k procvičení); vysvětlení specifik; pozor na souhru prstů a jazyka, dále pak vysvětlení nového "pěkně hnusného" cvičení č. 224 a následně č. 228, "jsou to všechno krásný krátký cvičení, soustřed' se hlavně na tu etudu 224"*

- **charakteristika žáka, cíle a prostředky uvedené ve studijních plánech - jejich úplnost**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: cíle a prostředky jsou u žáků vyplněny a jsou srozumitelné, bohužel u žákyně v TK jsou zaznamenány Gruberovy dueta, která žákyně nehraje

- **soulad cíle a prostředků s realitou**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: plán v zásadě odpovídá realitě

- **zápisy v třídní dokumentaci žáka/skupiny/kolektivu – jejich úplnost**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: zápisy jsou úplné

- **průběžné hodnocení žáka/skupiny/kolektivu**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

poznámka: žák průběžně hodnocen

- **pozorovatelná komunikace se zákonným zástupcem žáka (žákovský deníček aj.)**

intenzita 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (platí jen pro hudební obor)

poznámka: je údajně veden žákovský deníček se zápisy, žákyně se omluvila, že ho zapomněla...

- **soulad rozvrhu se skutečností ano/ne**

poznámka: žákyně byla vyučována již od 13.50hod.

pohospitační pohovor dne: x. x. xxxx

podpis hospitující:

podpis hospitovaný:

Zdroj: Interní dokument školy, použitý se souhlasem vedení školy.