

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aspekty kolegiální spolupráce a profesního učení pedagogů v malotřídní škole

Klára Drlíková

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, jsem v práci řádně citovala a uvedla v seznamu literatury.“

V Olomouci dne 18.4. 2024

Klára Drlíková

PODĚKOVÁNÍ

Velké díky bych ráda vyjádřila Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D., za její odborné vedení diplomové práce, za cenné rady, vstřícný přístup a trpělivost při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem mým bývalým kolegům, tedy respondentům, kteří se podíleli na mé výzkumné práci. V neposlední řadě chci poděkovat celé své rodině a speciálně své mamince, která mi byla velkou psychickou oporou a učitelským vzorem.

Anotace

Jméno a příjmení:	Klára Drlíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Aspekty kolegiální spolupráce a profesního učení pedagogů v malotřídní škole
Název v angličtině:	Aspects of Peer Cooperation and Professional Learning of Teachers in Small School with Composite Classes
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Tato práce se zabývá aspekty kolegiální spolupráce a profesního učení pedagogů v malotřídní škole. Teoretická část se orientuje na vymezení pojmů pojetí učitelské profese, procesy profesního učení a na pojem malotřídní škola. V praktické části je představen kvalitativní výzkum zaměřen na konkrétní pedagogický kolektiv. Hlavním cílem práce je prozkoumat specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole.
Klíčová slova:	malotřídní škola, složení pedagogického týmu, pojetí učitelské profese, procesy profesního učení
Anotace v angličtině:	This diploma theses examines aspects of collegial collaboration and professional learning for teachers in a small classroom school. The theoretical part focuses on defining the concepts of the teaching profession, professional learning processes and the notion of a small class school. The practical part presents qualitative research focused on a specific teaching collective. The main aim of the thesis is to explore the specifics of collegial collaboration and professional learning in a small-class school.
Klíčová slova v angličtině:	Small with composite classes, Composition of the pedagogical team, the concept of the teaching profession, the processes of professional learning

Přílohy vázané v práci:	3 přílohy vázané v práci Příloha 1 – Pozorovací archy Příloha 2 – Pozorovací archy se zaznačenými kódy Příloha 3 - Otázky k rozhovoru – učitelé ZŠ a MŠ Písařov
Rozsah práce:	67 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 POJETÍ UČITELSKÉ PROFESE	10
1.1 Pojem učitel jako povolání, profese a zaměstnání.....	10
1.2 Prestiž učitelské profese.....	11
1.3 Self-efficacy u učitelů	13
1.4 Profesní kompetence učitele.....	13
1.5 Osobnostní předpoklady učitele	14
1.6 Reflektivní učitel.....	15
2 PROCESY PROFESNÍHO UČENÍ.....	17
2.1 Profesní učení.....	17
2.2 Profesní rozvoj.....	18
2.3 Korthagenův model ALACT	19
2.4 Shulmanův cyklický model	21
2.5 Teacher Enquiry and Knowledge Building Cycle H. Timperley	22
2.6 Formy kolegiální spolupráce.....	25
2.7 Pojetí zdůrazňující hodnocení v profesním učení.....	28
3 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA	30
3.1 Pojem malotřídní škola.....	30
3.2 Organizace malotřídní školy	31
3.3 Podmínky pro realizaci profesního učení na malotřídní škole	32
3.4 Specifika spolupráce týmu učitelů v malotřídní škole.....	34
II EMPIRICKÁ ČÁST	36
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	36
4.1 Cíle výzkumné části a výzkumné otázky.....	37
4.2 Metoda výzkumu.....	37
4.3 Metody sběru dat.....	38
4.4 Výběr a popis výzkumného vzorku.....	39
4.5 Charakteristika realizace výzkumu	41
4.6 Analýza dat a interpretace výzkumu	42
4.7 Diskuse a závěry výzkumu	63
ZÁVĚR.....	66
POUŽITÉ ZDROJE	69
Literární zdroje	69

Internetové zdroje.....	72
Legislativa.....	74
Citace do referenčního zdroje k obrázkům	75
Seznam zkratk	76
Seznam obrázků a tabulek	77
Seznam příloh volně vložených	78

ÚVOD

Téma aspekty kolegiální spolupráce a profesní učení pedagogů na malotřídní škole jsem si zvolila z toho důvodu, že toto téma považuji za velmi důležité a aktuální. Myslím si, že kvalitně spolupracující učitelský tým a s tím spojené učení jedince týmu, je zásadní jak pro danou školu, ve které se tým/pedagog vyskytuje, tak také pro společnost obecně. Sama jsem měla možnost na malotřídní škole v pedagogickém kolektivu působit. Byl to jeden z hlavních důvodů, proč jsem si vybrala právě toto téma. Zajímalo mě, jakým způsobem tým funguje, jak spolupracuje a jak jednotliví pedagogové přistupují ke kolektivní práci a svému vlastnímu profesnímu rozvoji. Na malotřídní škole je obvykle menší počet pedagogů, což mě motivovalo k důkladnějšímu zkoumání názorů jednotlivců a k hlubšímu prozkoumání tématu ve výzkumu.

Hlavním cílem diplomové práce je prozkoumat specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole. Z cíle hlavního jsme vytvořili tři cíle dílčí. Prvním cílem je popsat příležitosti pro profesní učení na malotřídní škole. Druhým dílčím cílem je definovat podmínky kolegiální spolupráce na malotřídní škole. Posledním, tedy třetím dílčím cílem, je posoudit význam realizovaných způsobů profesního učení pro efektivitu edukačního procesu na malotřídní škole.

Naše práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je věnována pojetí učitelské profese. Ve druhé kapitole se věnujeme procesům profesního učení. Třetí kapitola se zabývá malotřídní školou.

Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum. Ten se zabývá konkrétním pedagogickým kolektivem, který jsme zkoumali pomocí metody otevřeného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Respondenti, figurující ve výzkumu jakožto výzkumný vzorek, jsou pedagogové nejmenované malotřídní školy, ve které jsem sama tři a půl roku působila. Měla jsem možnost se s těmito pedagogy setkávat na pravidelné bázi. Věřím, že se to ve výzkumu projevilo a zúročilo.

Již zmíněná kolegiální spolupráce a profesní růst učitelů jsou, podle mě, velmi aktuálním tématem. Nároky na učitelský kolektiv a osobnost učitele samotného se zvyšují. S rostoucím využíváním technologií ve vzdělávání je potřeba neustálého profesního růstu a sdílení znalostí mezi učiteli. Kolegiální spolupráce může učitelům pomoci lépe porozumět novým technologiím a efektivně je začleňovat do vyučovací praxe. Pro zvyšující se nároky na výkon učitele s ohledem na výkony studentů je kolegiální spolupráce vhodným prostředím pro

vzájemné učení a předávání osvědčených postupů. To samo o sobě profesní rozvoj učitele podporuje. Kvalitní kolegiální spolupráce má, dle dostupných informací, také pozitivní vliv na výsledky žáků.

Věřím, že informace z diplomové práce mohou být nápomocny všem učitelům, kteří mají zájem pracovat na svém profesním rozvoji. Mohou být přínosem také pro celý kolektiv učitelů při společné snaze o zefektivnění jejich kolegiální spolupráce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ UČITELSKÉ PROFESE

„Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvána. Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?“ (M. Soldán, 1999).

1.1 Pojem učitel jako povolání, profese a zaměstnání

„Kdo vyučuje jiné, vzdělává sám sebe“ (Komenský, 2004, s.59).

Definice pojmu „učitel“ nalezneme v publikacích spoustu. Je zajímavé na významy tohoto výrazu nahlédnout z pohledu historického, ale také mezinárodního (Průcha, 2002).

Jedna z historicky starších definic zní: *„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování“ (Stručný slovník pedagogický, díl V., 1909, s. 1912).*

Je zřejmé, že v první polovině dvacátého století byl brán učitel jako velká autorita, která nejen vyučuje a obohacuje žáky o nové vědomosti, ale také jako někdo, kdo má vedle rodičů roli vychovatele. Učitel byl tedy považován za člověka, který mimo jiné vede děti ke správným hodnotám a postojům.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s.261) je učitel definován jako: *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“.*

Mezinárodní tým expertů OECD definuje učitele následovně: *„Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400).*

Učitel hraje velmi důležitou roli nejen ve vzdělávacím procesu. Můžeme říci, že jsou na učitele kladeny poměrně náročné požadavky všeho druhu. Je nejen zprostředkovatelem vědomostí, ale v dnešní době stále více také vychovatelem. Mimoto by měl být učitel pro své žáky vzorem. Měl by dávat osobní příklad svým vystupováním, komunikačními schopnostmi a celkovým správným jednáním (správnými morálními hodnotami a návyky).

Vašutová (2007) je toho názoru, že učitel není pouze zprostředkovatelem znalostí a činitelem vzdělávacího procesu (jak se uvádí v některých definicích), ale je někým, kdo formuje a ovlivňuje mladší generaci, její názory, hodnoty a postoje. Dobrý učitel je podle Vašutové (2007) ten, který ovládá vyučovací metody, učební postupy, je schopen naslouchat potřebám žáků, zvládá stres, a dokáže efektivně komunikovat s lidmi, včetně rodičů žáků. Taktéž je schopen řešit výchovné a pedagogické problémy. Charakterizuje ho flexibilita a tvořivost při vedení výuky, zároveň je zodpovědný a konzistentní ve svém přístupu, jak ke svým žákům, tak k sobě samému. Mimoto patří mezi velmi důležité vlastnosti učitele také empatie, tolerance a schopnost pracovat v týmu.

Pojetí učitelské profese se neomezuje pouze na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také komponentu dovedností, praktických zkušeností a postojů. Znamená to tedy, že učitel by měl být schopen aplikovat strategie výuky a výchovy na teoretické i praktické úrovni, s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které se týkají vzdělávání a výchovy (Dytrtová, 2009).

Nabízí se ale definovat také pojem pedagogický pracovník. V české legislativě (přesně Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) vymezuje pedagogického pracovníka jako osobu, která „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání“, přímou pedagogickou činnost pak může vykonávat: *učitel; pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků; vychovatel; speciální pedagog; psycholog; pedagog volného času; asistent pedagoga; trenér; metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně; vedoucí pedagogický pracovník.*“

Je tedy zřejmé, že učitel nerovná se pedagog. Tyto dva pojmy mohou mít rozdílné role v různých kontextech. Pojem učitel je více užíván v souvislosti s přímým vyučováním a výukou. Naproti tomu pojem pedagog nalezneme nejen v oblasti školství, ale také v různých výzkumech a poradenstvích. Je nutné brát v potaz také mezinárodní užívání těchto pojmů. Jednoduše nelze říci, že pedagog je synonymum k pojmu učitel.

1.2 Prestiž učitelské profese

„Obvykle bývá prestiž chápána jako určitý způsob pozitivního hodnocení, ocenění, úcty, který prokazujeme osobám, předmětům, sociálním pozicím, činnostem atd. (a tak dále)“ (Kapr, 1967, s. 740).

Pokud se budeme zaměřovat na prestiž v povolání, budeme zkoumat, jak atraktivní je, nebo naopak není dané povolání ve společnosti. Je důležité zmínit, že každá sociální vrstva může mít na stejné povolání jiný pohled (Sabáčková, 2021).

„Prestiž učitelské profese může být zjišťována také tím, jak tuto prestiž hodnotí sami nositelé této profese. Bohužel, v České republice nebyl proveden výzkum, jenž by vypovídal, jak učitelé sami sebe vidí co do prestiže mezi ostatními profesemi“ (Moderní pedagogika, 2013, s. 187).

Nabízí se tedy otázka, jak prestižní je povolání učitele pro samotné učitele. V české škále prestiže povolání je tradičně prestiž učitelů hodnocena poměrně vysoko a zároveň v žebříčcích hodnocení povolání podle složitosti jsou učitelé uváděni v kategoriích s nejvyšší prestiží. Ovšem učitelé sami paradoxně často hodnotí své povolání jako málo prestižní (Průcha, 2013, s. 187).

K důvodům nižšího profesního sebevědomí učitelů dále patří:

- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult)
- vysoký stupeň feminizace učitelstva
- osobní zkušenosti mezi konkrétními učiteli a rodiči
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média) (Průcha, 2002, s. 30-31).

„S charakteristikami učitelského povolání je spjata role učitele ve společnosti, jeho sociální status a prestiž. V současnosti je učitelské povolání ovlivňováno různými faktory, zvl. zvyšující se spoluprací mezi formálními a neformálními vzdělávacími institucemi, otevíráním školy společnosti, zvyšujícím se důrazem na celoživotní vzdělávání aj., a proto učitelé musejí hledat nový základ své autority ve škole i ve společnosti“ (Průcha, Walterová a kol., 1998, s. 272).

Povolání učitele je společností stále vnímáno jako prestižní, tedy uznávané. Je tomu tak nejspíše z důvodu náročnosti přípravy na toto povolání a složitosti samotné realizace. Nejen kvůli zvyšujícím se nárokům na schopnosti a dovednosti učitele, které jsem zmiňovala v předchozí podkapitole (důraz nejen na vzdělávání, ale také na vychovávání žáků). Dále také proto, že učitel patří stále mezi povolání, které mohou vykonávat pouze profesionálně školení jedinci (Šídová, 2010).

1.3 Self-efficacy u učitelů

Self-efficacy je pojem, který je doslovně do češtiny překládán jako sebeúčinnost. Jedná se o přesvědčení, které tvrdí, že je člověk úspěšný při provádění daného úkolu. Sebeúčinnost obecně odkazuje na „víru ve vlastní schopnosti organizovat se a provádět postupy potřebné k dosažení daných úspěchů“ (Bandura, 1997, s. 3).

Sebeúčinnost lze odlišit od sebepojetí, které je spíše o tom, jak jednotlivec obecně vnímá sebe sama, a to na základě svých zkušeností a interpretací svého prostředí (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Definice sebúčinnosti u učitelů je definována podle Tschannen-Moran a Woolfolk Hoy jako víra ve schopnost ovlivnit studentův výkon. Zdůrazňují, že sebeúčinnost učitelů zahrnuje víru v to, že jejich vlastní úsilí, pedagogické dovednosti a strategie mají pozitivní vliv na učební výsledky jejich studentů. Jedná se o víru učitele ve vlastní schopnost motivovat, instruovat a inspirovat studenty k dosažení úspěchu ve vzdělávání (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Učitelé, kteří mají vysokou míru sebeúčinnosti, jsou mnohdy více nakloněni k přijímání nových nápadů a metod výuky, projevují lepší schopnost plánování a organizace. Konstruktivně reagují na chyby svých studentů a jsou vytrvalí při řešení obtíží (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

1.4 Profesionální kompetence učitele

Kompetence neboli způsobilost je pojem, který nese ve svém obsahu obecnou formulaci kvality pedagoga, deskripci postupů, kterými by měl učitel v souvislosti s touto kvalitou disponovat (Otavová, 2023, s. 98).

Průcha, Walterová, Mareš (2009) definují kompetence v pedagogické pojetí jako schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích.

Existuje více klasifikací profesionálních kompetencí učitelů. Dle Vašutové (2007) jsou to tyto:

- Kompetence oborově – předmětová
- Kompetence didaktická/psychodidaktická
- Kompetence pedagogická
- Kompetence manažerská

- Kompetence diagnostická, hodnotící
- Kompetence sociální
- Kompetence prosociální
- Kompetence komunikativní
- Kompetence intervenční
- Kompetence osobnostní
- Kompetence osobnostně kultivující

Kompetencí, které by měl učitel ovládat je tedy nemalé množství. Vašutová (2007, s. 25-26) více specifikuje činnosti v jednotlivých kompetencích.

V kompetenci předmětové by měl učitel mít osvojené znalosti v rámci své aprobační, ale měl by být schopen také integrace mezioborových poznatků a vytváření mezioborových vztahů. V didaktické kompetenci učitel ovládá strategie vyučování a učení. Kompetence pedagogická zahrnuje také schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků a znalost práv dítěte. V manažerské kompetenci je zahrnuta znalost o chodu a fungování školy, mimoškolních aktivit a také schopnost organizační. V diagnostické kompetenci by měl být učitel schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení. Sociální, prosociální a komunikativní kompetence zahrnuje ovládání prostředků pedagogické komunikace s dětmi i rodiči. Kompetence intervenční zahrnuje schopnost ovládání prostředků intervence k zajištění kázně. Osobnostní kompetence znamená, že učitel disponuje psychickou a fyzickou odolností a zdatností. Kompetence osobnostně kultivující zahrnuje znalosti učitele v rámci všeobecného rozhledu a osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy (Otavová, 2023).

1.5 Osobnostní předpoklady učitele

P. Cakirpaloglu (2012) shrnuje definice pojmu osobnost do této podoby: *Jedná se o poměrně stabilní, komplementární konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka. Osobnost vždy implikuje člověka zejména uvědomělé, socializované jsoucí*“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 19).

Osobnost učitele je pak možné chápat jako „*důležitou příčinu rezistencí vůči změně a dalšímu vzdělávání*“ (Lazarová, 2005, s. 111).

Osobnost učitele můžeme vnímat jako obecný model lidské osobnosti s význačným rysem psychické determinace. Psychiku osobnosti lze chápat jako aktivní interakční systém, který slouží k uskutečňování životní existence za určitých podmínek. Klíčové je, že se jedná o

otevřený regulační systém, který je propojen s autoregulací. Je ovlivněn dynamickými vztahy mezi vnitřními predispozicemi a vnějšími podmínkami formování, projevů osobnosti jako jedinečné individuality, což lze chápat jako charakteristické znaky pro osobnost učitele. Studium vývoje osobnosti učitele je náročné a badatelsky obtížné. Jelikož individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je těžko přístupná (Dytrtová, 2009).

Dle dostupných hledisek teorií na osobnost učitele je těžké definovat konkrétní potřebné rysy a charaktery učitele. Juklová (2013) uvádí výčet osobnostních předpokladů jako součásti odborných kompetencí pro učitele od Vašutové:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost
- empatie a tolerance
- osobní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (zodpovědnost)

(Juklová, 2013, s. 38).

Čeho si nejvíce cení a považují sami učitelé, uvedla Dytrtová s Kurhutovou (2009) ve své publikaci. Cení si např. schopnosti pedagoga umět s žáky komunikovat, adekvátně hodnotit jejich výkon, znát metodiku povzbuzování a trestání, umět pohotově reagovat ve standardních i neobvyklých situacích či chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Učitel by tedy měl být zcela jistě empatický, tolerantní, dostatečně psychicky, ale také fyzicky odolný. Mimoto by měl vyznávat správné morální hodnoty a postoje, měl by umět efektivně a vhodně řešit problémy, se kterými se během své práce setká. Měl by být schopen předvídat, ale také by si měl být vědom zodpovědnosti, kterou za své žáky a jejich vzdělávání a vychovávání nese. Důležité je, aby dokázal citlivě a s potřebným respektem a úctou jednat s rodiči, žáky i se svými nadřízenými.

Mezi důležité předpoklady pro učitelskou profesi patří ty, které zajistí, aby učitel obstojně a co nejvíce kvalitně připravil a zprostředkoval potřebné dovednosti a vědomosti svým žákům. Aby byl schopen žáka co nejlépe připravit na budoucnost a navodit u něj kladný vztah ke vzdělávání.

1.6 Reflektivní učitel

Reflektivita je dle teoretické studie Spilkové a Tomkové (2019) považována za „*trvalý princip učitelské profesionality*.“ (Spilková, Tomková, 2019, s. 5). Reflektivní učitel je takový učitel, který ví, že se chce zdokonalovat a být stále lepším učitelem. Uvažuje nad tím, čemu by se on

sám měl nadále přiučovat a v čem se zlepšovat. Reflektivní učitel je takový učitel, který shromažďuje důkazy o účinnosti svých pedagogických metod a postupů na žáky. Má snahu o správné chápání podstaty a výsledků své práce. Velmi důležité pro takového učitele je sdílení a reflektování zkušeností s ostatními kolegy (Spilková, Tomková, 2019).

Ideálem je tzv. „reflektující praktik“, učitel, který si je vědom svých znalostí a dovedností, co mu jde, a v čem se naopak potřebuje zlepšit. Profesionál, který má zdravé sebevědomí založené na reálné skutečnosti, pravidelně reflektuje svou práci a stanovuje si reálné cíle ve svém dalším rozvoji (Blažková, 2016).

Korthagen (2011) uvádí následující charakteristiky reflektivního učitele:

- Reflektivní učitel je schopen vědomě strukturovat situace a problémy a považuje tuto činnost za důležitou.
- Reflektivní učitel používá při strukturování zkušenosti určité standardní otázky.
- Reflektivní učitel snadno odpoví na otázku, čemu se chce naučit.
- Reflektivní učitel umí adekvátně popsat a analyzovat své fungování v interpersonálních vztazích.

Korthagen dále poukazuje na některé aspekty pedagogické práce, které jsou pozitivně ovlivněny reflektivní praxí:

- dobré (lepší) vztahy učitele a žáků
- prožitek spokojenosti v zaměstnání a vlastní zdatnosti (self-efficacy)
- akcent na aktivizující strategie a konstruktivistický model výuky
- silné vnímání potřeb žáků a reflexe jejich naplňování (Korthagen, 2011, s. 139-148).

2 PROCESY PROFESNÍHO UČENÍ

2.1 Profesní učení

Kvalitní učitel by se měl vzdělávat a profesně rozvíjet po celou dobu své pedagogické praxe. Příležitosti a možnosti profesního učení ovlivňuje nejen škola, na které daný učitel vyučuje, ale také jeho vlastní zájem a aktivita.

Učením (se) jsme provázeni po celý náš život. Učení zažíváme v různých formách, obsahu, rozsahu, ale nelze se mu vyhnout. Obzvláště v poslední době je pro nás osobní rozvoj a naše vědomosti učení velmi důležité. Totéž lze říci o naší schopnosti komunikovat efektivně v různých sociálních kontextech. Konkrétně pro učitelkou profesi je stálé učení se a rozvíjení se nezbytné (Sehnalová a kol., 2021).

Zkoumání vlastní praxe představuje nesmírně náročný proces, nelze ho ponechat jednorázovým. Jakmile učitel začne tento proces, rozběhne se cyklus: identifikuje, co děti potřebují pro svůj další vývoj směrem k cílům výuky, pokouší se vytvořit vhodný postup, prozkoumá a následně zjistí z výkonů dětí, jaký výsledek jeho snažení má. Zároveň neustále identifikuje nové potřeby dětí. Tímto způsobem se stále učí a hledá vhodné metody a postupy, které by podpořily vzdělávání dětí (Košťálová, 2022).

Podstata profesního učení nezáleží jen na učitelově praxi, ale také na samotných žácích, které učí a dobře zná. Učitel potřebuje pravidelně posuzovat situace z výuky se svými kolegy. Následně totiž díky kolegiálnímu posuzování zjistí, na čem chce do budoucna zapracovat, aby se zlepšilo zapojení, výsledky a spokojenost dětí. Společné profesní učení a obohacování se o zkušenosti je v kolektivu učitelského sboru pro školu velmi důležité. Každý pedagog pocítuje velkou odpovědnost za své žáky a jejich vzdělávání. Právě tak i za vývoj každého ze svých kolegů a za vlastní profesní růst. Přijetím této odpovědnosti a jejího sdílení představuje klíčovou složku úspěšného fungování školy jako celku. Když se bude dařit učitelům, bude se lépe dařit i žákům ve škole (Košťálová, 2022).

Korthagen (2011) určuje tři základní principy profesního učení:

- Učitelovo profesní učení bude efektivnější, je-li řízeno vnitřní potřebou učícího se.
- Profesní učení učitele bude efektivnější, má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se.
- Profesní učení učitele bude efektivnější, bude-li učitel prvotně reflektovat své zkušenosti.

2.2 Profesní rozvoj

Profesní rozvoj učitele nespočívá ani tak v tom, že učitel více ví, ale v tom, že je vnímavější k praktickému kontextu, v němž vyučuje. Reflexe je hlavním nástrojem, který pomáhá lépe si uvědomit praktické situace a vlastní angažovanost v těchto situacích (Korthagen, 2011, s. 83).

Profesní rozvoj definuje Kohnova (2004) jako činnost, díky které jsou rozvíjeny schopnosti a znalosti jedince. Mezi další charakteristiky profesního rozvoje zařazuje samostudium, poznatky z praxe a další oblasti týkající se dalšího profesního vzdělávání.

Učitelství profesní rozvoj je komplexní proces, který vyžaduje kognitivní a emoční zapojení vyučujícího individuálně i kolektivně, dále vyžaduje jeho kapacitu a ochotu prozkoumávat, kde on sám stojí, jaká jsou jeho přesvědčení a hledat vhodné alternativy pro zlepšení nebo změnu (Avalos, 2011, s. 10).

Profesní rozvoj definuje Smetáčková (2021, s. 32) jako „*dlouhodobý proces, během kterého si vyučující osvojují jednak specifické oborové, didaktické a pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti a jednak nespecifické a obecnější kompetence, které se týkají snahy uvědomit si různé perspektivy, reflektovat své motivy a emoce a učit se od druhých a s druhými*“. Abychom mohli říci, že je profesní rozvoj efektivní, je nezbytné brát v úvahu osobní individuální zkušenosti, ale také zdůrazňovat kolegiální sdílení. Profesionální rozvoj je komplikovaný proces, a je důležité, abychom v rámci školy uznávali jeho komplexnost. Každý učitel je jiný a má své vlastní cíle a ambice týkající se svého profesního rozvoje. Proto bychom se měli snažit o prolínání se specifického profesního růstu v praxi také s obecným profesním růstem (Smetáčková, 2021).

S ohledem na aktuální dobu, která je téměř přehlcena informacemi, je společnost nucena zareagovat na tuto situaci také v přístupu k práci a profesnímu rozvoji. Pro učitele je tak novou výzvou připravit nové generace na úkoly s tím spojené (Sehnalová, 2021).

Nejen na tento popud tak vznikají základní fáze systematického řízení profesního rozvoje učitelů:

1. Analýza a identifikace rozvojových potřeb – v kontextu potřeb školy je třeba zjistit aktuální rozvojové potřeby jednotlivých učitelů. Spolutvoří jej učitelem navržený vlastní plán profesního rozvoje a analýza profesního portfolia učitele a plán pedagogického rozvoje školy.
2. Plánování – ředitel ve spolupráci s učitelem naplánuje hlavní úkoly a způsob realizace jeho profesního rozvoje na další období a zajistí soulad profesního rozvoje učitele se strategickými

plány školy. Plánování profesního rozvoje je zásadním předpokladem pro profesní růst učitele, a to jak z pohledu kvality jeho práce, tak i pro kariérní růst. Plán profesního rozvoje bude fungovat za předpokladu, že učitel porozumí skutečnosti, že rozvíjení sebe sama mu pomáhá. V procesu jeho tvorby se učitel zamýšlí nad stanovením zásadních cílů pro nejbližší období a zároveň provádí reflexi již splněných cílů. V průběhu celého roku učitel plní stanovené cíle a sbírá a tvoří doklady ze své pedagogické praxe, kterými může doložit, že své cíle plní. Těmito doklady mohou být poskytnuté zpětné vazby od kolegů, žáků, rodičů, sebereflexe učitele, důkazy učení žáků, ukázkové hodiny v písemné nebo elektronické podobě.

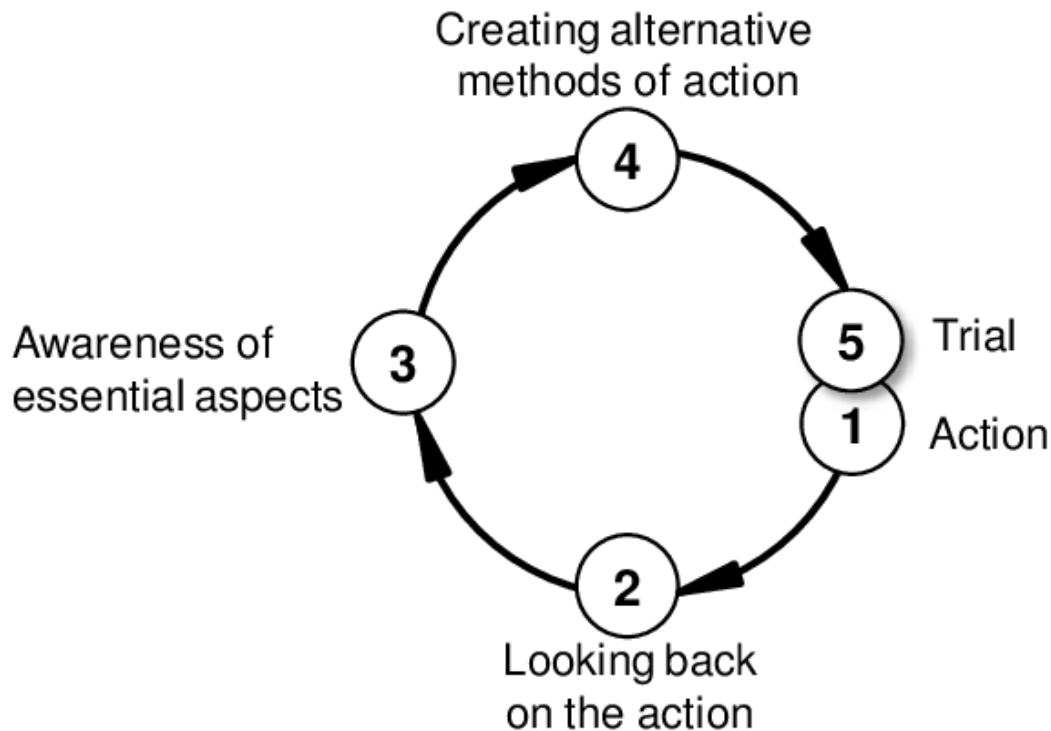
3. Realizace – v této fázi je velmi důležitá podpora učitele vedením školy v průběhu celé realizace plánu jeho profesního rozvoje a vytváření příležitostí k tomu, aby jej mohl naplňovat. Příklady možných metod, nástrojů a příležitostí profesního rozvoje jsou: soustavná práce s profesním portfoliem, vzájemné hospitace, videohospitace, hospitace v širším pojetí – návštěvy kohokoli v hodinách (studenti, jiní učitelé apod.), spolupráce s dalšími kolegy.

4. Hodnocení – cílem je ve spolupráci vedení s učitelem ověřit, zda splnil PPR (plán profesního rozvoje), a získat podklady pro tvorbu návazného PPR. Nejčastější nástroje hodnocení plnění PPR: řízené rozhovory (pedagog – ředitel) zaměřené na plnění individuálního plánu profesního rozvoje, doklady z pedagogické praxe, profesní a dokladové portfolio, sebehodnocení ve vztahu k plnění stanovených cílů (Kariérní systém učitelů, s. 7–15, online).

2.3 Korthagenův model ALACT

Korthagen je toho názoru, že nové směry v oblasti výuky a učitelského vzdělávání vyžadují přehodnotit názory na to, jak nejlépe pojít teorii s praxí.

Začátkem 80. let pomohl tento model vytvořit nový rámec vztahu mezi praxí a reflexí, v němž zaujímají jedinec a jeho osobní koncepce, emoce a potřeby důležitější postavení (Nehyba, 2014).



Obrázek 1 Model ALACT popisující fáze „spirálového“ profesního rozvoje (Tim Dornan, 2008)

Překlad obrázku:

- 1 – Jednání
- 2 – Zpětný pohled na jednání
- 3 – Uvědomění si podstatných aspektů
- 4 – Vytvoření alternativních postupů jednání
- 5 – Vyzkoušení (Nehyba, 2014).

Cyklus začíná konkrétním jednáním nebo zkušeností, což je obsaženo v první fázi. Může se jednat například o napsání slova na tabuli – takovéto jednání má jasně daný cíl.

Druhá fáze zahrnuje proces zpětného pohledu na toto jednání či zkušenost, a to buď po jejich ukončení nebo i během nich. Většinou k této fázi dochází, pokud se v první fázi vyskytne neočekávaný fakt. Emoce, jako například frustrace z nedosaženého cíle, mohou být spouštěčem této fáze.

Ve třetí fázi jsou jednání spojena s určitým významem, a dochází k hledání spojitostí mezi různými aspekty. Rozvoj lepší a detailnější vnímavosti sehrává v této fázi zásadní roli. Tato třetí fáze představuje jádro reflexe dané situace.

Čtvrtá fáze by měla vést k hledání nových, a především odlišných postupů, které budou vhodnější k dosažení stanoveného cíle.

Fáze číslo pět, tedy vyzkoušení nových postupů, vede reflektujícího jedince k tomu, že při podobných situacích bude usilovat o finální dosažení předem stanoveného cíle. Tím začíná nové jednání, což představuje počátek nového cyklu. Tento cyklus se následně opakuje (Korthagen, 2011, s. 74–75).

2.4 Shulmanův cyklický model

Shulmanovy výzkumy o znalostní základně učitelství, respektive poznatkové bázi učitelství, poukázaly na podstatný rozdíl mezi pedagogickou prací učitelů noviců a expertů. Shulman tento hlavní rozdíl spatřuje právě v jejich didaktické znalosti obsahu. Shulmanův cyklický model profesního rozvoje operuje s pojmy:

- porozumění obsahu učiva a cílům
- transformace učiva zahrnující čtyři procesy: kritickou interpretaci a analýzu textu, strukturaci a vyjasnění cílů, reprezentaci s využitím analogií a metafor, selekci výukových strategií, adaptaci – zvážení prekonceptů, otázek věku, motivace, kompetencí žáků apod.
- vlastní vyučování, ve kterém se promítají všechny aspekty aktivní výuky, jako například interakce, organizace, aktivizace, prezentace
- hodnocení – pracuje s aktivitami pro posuzování úrovně porozumění žáků a sebereflexi učitele (Otavová, 2019).

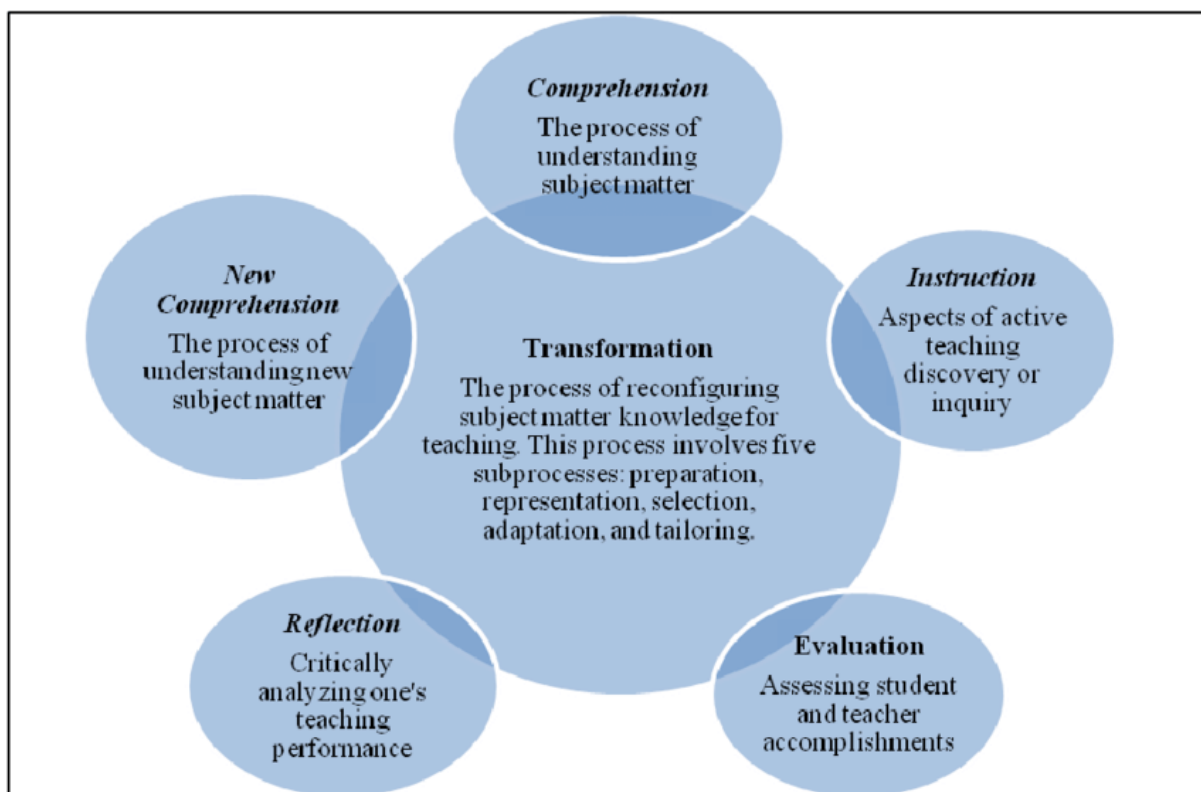
Základem a počátkem Shulmanova cyklu je porozumění. Tedy, že učitel musí opravdu rozumět a správně chápat obsah předávaného. Porozumění následně transformuje, tedy přetváří tak, aby ho co možná nejlépe a nejrychleji pochopili ti, kterým je předáván. Během fáze transformace se podle Shulmana odehrávají tyto kroky:

- příprava zahrnující kritickou analýzu a interpretaci tématu, jeho strukturování a rozřazování s ohledem na cíle
- reprezentace na základě zodpovědných úvah o tom, jaké představitele obsahu je nejvhodnější použít
- výběr nejlepších přístupů a strategií
- přizpůsobení obsahu cílové skupině (Šobánková, Johnová, 2015).

Jedná se tedy o poměrně složitý, avšak velmi důležitý krok v Shulmanově cyklu.

Po porozumění a transformaci obsahu učiva následuje vlastní vyučování zahrnující komplex činností pedagoga v průběhu vzdělávacího procesu. Hodnocení a reflexe jsou taktéž velmi klíčové, protože pedagog reflektuje, zda byl edukační proces úspěšný, či nikoliv. Také si ověřuje, zda žáci dostatečně porozuměli obsahu edukace. Hodnocení se týká i samotného pedagoga a jeho práce s obsahem. Následuje reflexe, jinak řečeno ohlédnutí se nazpět, na jehož základě se může pedagog poučit z již uskutečněného vyučování. Nové porozumění je poslední fází Shulmanova cyklu. Touto fází se rozbíhá nový počátek celého cyklu. Pedagog již důkladně pochopil a uchopil cíle svého pedagogického působení a potvrdil si tak správnost postupů, jimiž lze s učivem pracovat. S novým porozuměním vstupuje do další fáze svého konání (Otavová, 2019).

Shulmanův cyklus dobře ilustruje složitost práce učitele a náročnost pedagogického jednání. Tento model mimo jiné umožňuje hlubší pochopení mnoha problémů objevujících se v pedagogické praxi (Otavová, 2019).



Obrázek 2 Model pedagogického užívání a konání (Fandiño Parra, Yamith, 2012)

2.5 Teacher Enquiry and Knowledge Building Cycle H. Timperley

Cyklus profesorky Helen Timperley z University of Auckland můžeme označit také jako badatelský cyklus profesního učení. Tento cyklus využívá principů formativního hodnocení v

pedagogické praxi k posílení efektivity učení učitelů i žáků. Na základě analýzy výukového procesu prostřednictvím důkazů o učení plánují učitelé svůj profesní růst a uvádějí smysluplné cíle jak pro sebe, tak pro své žáky. Tento pohled na hodnocení kontrastuje s tendencí nahlížet na hodnocení jako na oddělený proces od učení a výuky, který probíhá až na konci výukového cyklu a zaměřuje se na popis a sumarizaci (Otavová, 2019).

Hodnocení je v tomto cyklu zásadní a obsahuje jak hodnocení učení žáka, tak efektivity vlastní pedagogické práce. (Otavová, 2019).

Cyklus je rozdělen následovně:

Potřeby žáků

Klíčové otázky zahrnují: Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co studenti vědí? Současně učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do učebního procesu řídí porozuměním potřeb žáků v dosahování pokroku.

Potřeby učitelů

Druhá dimenze cyklu nabádá učitele, aby zjistili, co potřebují vědět a udělat, aby byli efektivnější v oblastech, které potřebují žáci rozvíjet. Smysluplné je využití odborné podpory při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měla dopad na žáky.

Profesní růst

Ve třetí dimenzi cyklu se shromažďují tři zdroje důkazů: důkazy o potřebách učení žáků, důkazy o potřebách učení učitelů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení studentů.

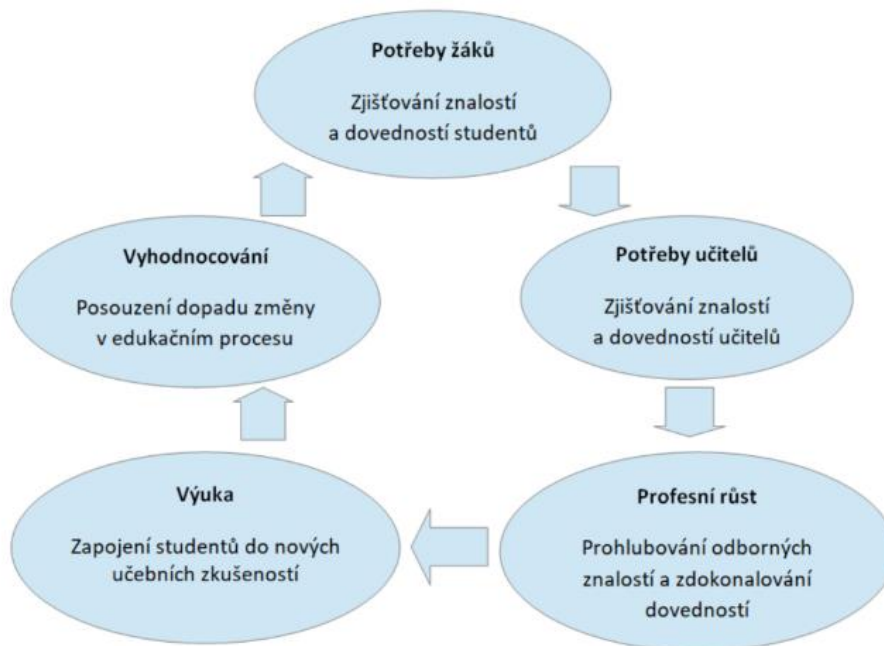
Výuka

Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím profesního učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je důležité systematické a kontinuální vyhodnocování. Čím více se zaměřujeme na pozorování praxe, tím více požadavků na profesní kompetence učitelů objevujeme.

Vyhodnocování

Klíčová otázka v závěrečné dimenzi cyklu se zeptá: "Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků?" Tato otázka se opírá o vizi učení jako

procesu vývoje učitele. Chápe učitele jako učícího se, přizpůsobivého odborníka, který ví, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení, a flexibilního profesionála, který efektivně posuzuje přínos fungující rutiny, stejně jako nové pedagogické výzvy (Timperley, 2011, s. 9-27).



Obrázek 3 Cyklus budování znalostí dle H. Timperley (Otavová, 2015)

Všechny tři cykly mají zajisté mnoho společných prvků. Ať už se jedná o důraz na reflexi, kritické myšlení, nebo zlepšování pedagogických dovedností. Rozdílné jsou však v tom, co považují za klíčové aspekty profesního učení učitelů. Schulman se zaměřuje na pedagogické znalosti spojené s obsahem, Korthagen na reflexi a osobní růst. V neposlední řadě se Timperley zaměřuje na využití formativního hodnocení k posílení učení učitelů a žáků. Je dobré si uvědomit, že všechny tyto cykly jsou pro nás velmi přínosné i přesto, že má každá svůj vlastní přístup a klíčový aspekt. Všechny tři cykly nám slouží k podpoře profesního rozvoje a růstu učitelů.

2.6 Formy kolegiální spolupráce

Smyslem forem kolegiální spolupráce, které budou v následujících podkapitolách zmíněny, je „bezprostřední zlepšení učení každého žáka tím, že se profesní rozvoj učitelů odehrává přímo ve třídách nebo nad autentickými žákovskými výkony a využívá síly sociálního učení a kolegiální podpory“ (Košťálová, 2015, s. 9).

Otavová (2023) uvádí, že „zásadním smyslem vzájemného učení a kolegiální podpory je zlepšování výsledků pedagogické práce tak, aby měla pozitivní dopad na kvalitu učení každého žáka“ (Otavová, 2023, s. 104).

Kolegiální podpora může mít více podob. Některé z nich jsou brány jako velice efektivní. Ve dvou, které si v následujících podkapitolách zmíníme, se objevují podobné prvky. Například, že učitelé spolupracují ve všech etapách učebního procesu. Jak ve fázi společného plánování, tak také v realizaci výuky, následné reflexi.

Díky kolegiální spolupráci se zlepšuje kvalita školy a její soběstačnost, ale také profesní růst a zkušenosti učitelů ve vzdělávání. Velkým přínosem je také sdílená vize kvality. Celoživotní vzdělávání je požadavek, který učitelská profese bezesporu obnáší (Otavová, 2023).

2.6.1 „3 S“ jako forma kolegiální podpory

Název „3 S“ není pouze nahodilý, ale je dán třemi konkrétními slovními spojeními, které opravdu na písmeno „s“ začínají. Jsou jimi:

- Společné plánování
- Společná výuka
- Společná reflexe

(Košťálová, 2015 s. 8).

Tato forma je obdobou podobných formátů vzájemného učení. Pedagogové napříč dalšími státy využívají velmi podobné formy. Například v USA je to „Lesson Study“, což je formát učení, kterým se budu zabývat v další podkapitole podrobněji.

Tato forma je založena na společné práci dvou a více učitelů. Ti se snaží společnými silami hledat nové postupy. Díky těmto postupům se přibližují vizi, díky které by se měl každý žák za 45 minut naučit něčemu pro něj přínosnému (Košťálová, 2015).

Tito učitelé by měli být schopni vzájemné podpory a společné tvorby. Dále by měli být schopni společně řešit problémy, a především by měli společně učit. Podstatné je, aby žák odcházel z výuky obohacen o nové poznatky a aby mu učení přinášelo radost. Díky tomu se pak mohou radovat a být spokojeni i samotní učitelé (Košťálová, 2015).

Učitelé, kteří se touto formou kolegiální podpory snaží učit, nebudou (přirozeně) vždy na stejné zkušenostní úrovni. Důležité však je, že při společné práci formou „3 S“ jsou si rovnocennými kolegy, kteří mají za úkol řešit stejné problémy, které předem neznají. Zodpovědnost za společnou práci a její výsledek mají oba (případně více členů) stejnou.

Podmínky, které jsou pro „3 S“ v praxi vytyčeny jsou v metodice projektu Spirála Košťálová (2015, s. 8-9), vymezeny takto:

- *Čas a pravidelnost*: „raději méně, ale pravidelně a častěji“ – organizace času na společné plánování, reflexi i samotnou výuku
- *Lídr*: „tahoun, hybatel, zneklidňovač, opora“ – nutnost pozice lídra kvůli převzetí odpovědnosti (nemusí být jmenován formálně, může se mezi členy přesouvat)
- *Kritický přítel*: „vnější oko, zrcadlo“ – „pozorovatel“ vybrán členem skupinky, ale není součástí skupinky, má za úkol poskytovat zpětnou vazbu dle požadavků skupiny

Průběh formy „3 S“ zahrnuje několik fází, ke kterým se můžeme v průběhu dle potřeby vracet:

- *Fáze záměru* – jakou máme motivaci ke spolupráci s kolegy
- *Fáze přípravy na společnou práci* – co vše si potřebujeme promyslet, než se do toho naostro dáme
- *Fáze uskutečnění* – jádro „3 S“ – zahrnuje: společné plánování výuky a učení žáků, společná výuka
- *Fáze reflexe a vyhodnocení celého období spolupráce* – uskutečnit by se měla co nejdříve, smyslem reflexe je poučení pro příště
(Košťálová, 2015, s. 12-17).

2.6.2 Lesson study

Tato forma vzdělávání učitelů pochází z Japonska, původně byla vytvořena pro výuku matematiky. Měla by učitelům pomoci s hlubším porozuměním výuky. Některé výzkumy ukazují, že při této formě vzdělávání učitelů dochází k rozvoji znalosti obsahu učiva, dokumentů i procesu učení samotných žáků u učitelů (Vondrová, 2016, s. 427).

„Lesson study je specifická forma dalšího vzdělávání učitelů založená na intenzivní spolupráci učitelů a (ne však nutně) experta s cílem porozumět, jak se žáci učí a jak uvažují a jak jejich učení a uvažování ovlivnit“ (Vondrová, 2016, s. 428).

Dle výzkumné studie Vondrové a spol. se Lesson study dělí na tyto etapy:

1. Učitelé identifikují cíl výuky podle toho, co vidí jako podstatné pro své žáky nebo co podle nich vyžaduje změnu.
2. V souladu s cíli učitelé plánují experimentální hodinu a sepisují podrobné přípravy včetně očekávaných reakcí žáků, jejich typických chyb apod.
3. Jeden z učitelů realizuje experimentální hodinu, ostatní ji sledují.
4. Učitelé společně reflektují výuku (s podporou videozáznamu) s cílem zjistit, jak bylo dosaženo plánovaných cílů, co se žáci naučili a kde docházelo k problémům.
5. Učitelé upravují cíle a plán výuky a realizují hodinu s jinými žáky.
6. Učitelé sepisují zprávu o LS.

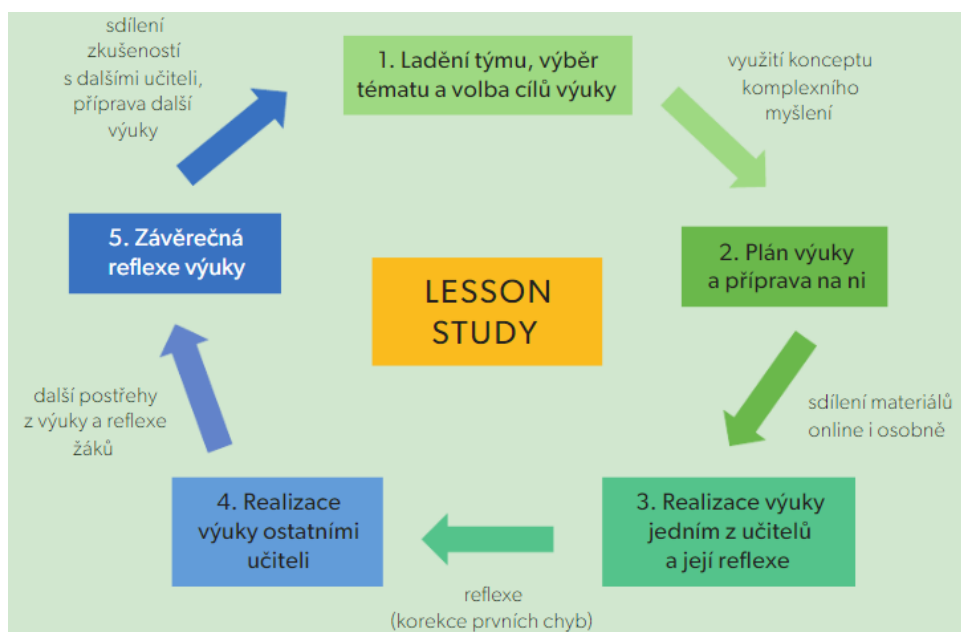
(Vondrová, 2016, s. 428).

Pro Lesson Study je dále dle Vondrové a kol. (2016) nutná spolupráce více než dvou učitelů. Náplní jejich práce je utvoření skupiny tvořené profesionály. Zásadní při Lesson study jsou vzájemné hospitace.

„Jestliže hospitace vedou učitele k lepšímu porozumění jeho profesní činnosti, zlepšují dorozumění v profesním společenství a jsou východiskem pro navrhování a ověřování zlepšujících alterací výuky, pak je nazýváme rozvíjející hospitace“ (Slavík et al., 2014, s. 730).

Další důležitou součástí Lesson study formy je pedagogická reflexe. Tato reflexe by měla obsahovat úvahy *„o cíli a obsahu vyučování, metodách práce a porozumění žáků“ (Vondrová, 2016, s. 429).*

Fáze reflexe bývá přitom dle Pulce a kol. (2020) velmi často podceňována. Kritika, která se v reflexi objeví, je důležitou součástí procesu a je zásadní právě proto, že se na přípravě výuky podíleli všichni zainteresovaní vyučující. Cílem jejich učitelů by měla být dobrá a osvědčená výuka, která vychází z osvědčených a dříve reflektovaných chyb, kterých se učitelé během společné práce dopustili. Kromě výsledného výukového materiálu, který lze nadále využívat nebo se o něj podělit s dalšími kolegy, je důležitým přínosem i samotný průběh procesu. Učitelé totiž společně projdou všemi fázemi a jejími úskalími. Tedy od plánování přes realizaci až po reflexi. Díky tomu se profesně zkvalitňují a rozvíjí.



Obrázek 4 Schéma cyklu Lesson study Lewise (2009) doplněné o poznámky Pulcem J. a kol.

2.7 Pojetí zdůrazňující hodnocení v profesním učení

Hattie je uznávaným expertem v oblasti profesního rozvoje pedagogů. Ve svých odborných příspěvcích představuje koncept plánování výuky na základě analýzy důkazů o učení a zdůrazňuje využití hodnocení jako nástroje pro formální rozvoj pedagogů (Otavová, 2019).

Hattie dále definuje pět klíčových dimenzí odbornosti učitele:

- flexibilita ve vyučování
- schopnost vytvořit optimální klima
- schopnost poskytovat popisnou zpětnou vazbu
- schopnost respektujícího přístupu k žákům a studentům
- schopnost zapojit žáky do učení, umožnit jim převzít za ně odpovědnost (Otavová, 2019).

Lze říci, že formativní hodnocení je kvalitní. Už jen proto, že se neprovádí až na konci učícího procesu, ale během něj. Učitel, který má znalosti o principech formativního hodnocení, aktivně zapojuje žáky do procesu tohoto hodnocení. Učí je analyzovat svou práci a využívat je k stanovování dalších cílů. Učitel, který využívá formativní hodnocení, má větší tendence se zamýšlet nad svou pedagogickou praxí. Wiliam navrhuje pět strategií pro úspěšné provádění formativního hodnocení, které umožňují učitelům efektivní vedení vzdělávacího procesu na

základě porozumění potřebám žáků a průběžného vyhodnocování cílů s oporou o důkazy o učení (Otavová, 2019).

Strategie 1: Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu

Strategie 2: Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení

Strategie 3: Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje a posouvá vpřed

Strategie 4: Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem

Strategie 5: Aktivizování žáků jako vlastníků svého učení (Wiliam, 2016, s. 25-198).

Profese učitele není jen o profesních znalostech, ale zahrnuje také dovednosti, praktické zkušenosti, postoje a hodnoty daného učitele. Učitel by měl ovládat strategie výuky a výchovy na teoretické i praktické úrovni a brát v potaz sociální a psychologické aspekty ve vzdělávání. Učitelskou profesi můžeme zcela určitě zařadit mezi profese, které se s postupem času a vývojem společnosti vyvíjí a mění.

3 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA

3.1 Pojem malotřídní škola

Pojem malotřídní škola není oficiálním názvem. Jedná se však o název používaný a všeobecně známý. Průcha říká, že se jedná „o takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků“ (Průcha, 2001, s. 52).

U tohoto typu škol se lze setkat také s názvy: škola tvořena pouze třídami prvního stupně, jednostupňová škola, nebo neúplná škola.

Poprvé byl pojem malotřídní škola vymezen v učebních osnovách z roku 1933. Jednalo se o školu, která měla ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník (Musil, Sedláček, 1964, s. 5).

Malotřídky byly od počátků úspěšným organizačním modelem základní školy, který umožňoval dětem z venkovských oblastí chodit do školy ve svém místě bydliště nebo v jeho těsné blízkosti. Tyto školy se nejčastěji nacházely ve vesnicích s méně než tisícovkou obyvatel (Trnková, 2010).

V České legislativě se pojem malotřídní škola nevyskytuje. Tento typ škol je v legislativě označován jako škola s jednou, dvěma, třemi nebo čtyřmi třídami (vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Spojené ročníky v jedné třídě jsou nejstarší formou organizace základního školství. Tyto školy byly primárně zřizovány v menších venkovských oblastech a představují téměř 40 % všech základních škol. Pro ně platí totožné právní předpisy a mají stanoveny stejné vzdělávací cíle v oblasti vědomostí a učiva jako školy se samostatnými ročníky.

Vznik malotřídní školy upravuje § 7, § 8 a § 8a školského zákona (zákon 561/2004 Sb.). Zřizovatelem může být:

- 1.) Obec, ve které se škola nachází
- 2.) Registrovaná církev
- 3.) Právnícká, nebo fyzická osoba

Malotřídních škol v posledních letech ubývá. Ovlivněno to může být stěhováním obyvatel a také tím, že obce nemají dostatek prostředků na provoz takovýchto škol. Rodiče dětí jezdí

mnohdy pracovat z vesnic do velkých měst a berou tak i své děti s sebou, do úplných škol (EDUin, 2023).

Rok	Počet ZŠ celkem	Počet žáků celkem	Počet "malotřídních" ZŠ	podíl v %	Počet žáků "malotřídních" ZŠ
2011	4 111	794 642	1 478	36,0	108 938
2015	4 115	880 251	1 450	35,2	105 882
2016	4 141	906 251	1 437	34,7	97 632
2018	4 172	940 928	1 387	33,2	86 479
2020	4 214	962 348	1 342	31,8	83 366
2021	4 238	964 571	1 337	31,5	81 662
2022	4 261	1 007 778	1 317	30,9	85 375

Obrázek 5 Počet žáků ve školách v průběhu posledních let ([V Česku ubývá malotřídních škol i dětí v nich. Stát by měl říct, jak vidí optimalizaci školské soustavy - EDUin](#)) – zdroj: MSMT

3.2 Organizace malotřídní školy

Ředitele školy jmenuje a odvolává zřizovatel školy na základě podmínek a postupu, který je uveden v § 166 školského zákona (zákon 561/2004 Sb.).

Pozice ředitele školy je v malotřídní škole jednodušší s ohledem na menší množství učitelů, které ředitel školy řídí. Větší starosti a více práce má však s ohledem na organizaci řízení pedagogického procesu, plánování, komunikaci (se zaměstnanci, žáky, rodiči, obcí), administrativu, provoz, rozvoj školy apod. Ředitel malotřídní školy má rozdílné vztahy i typ komunikace v porovnání se školou plně organizovanou. Trnková, Chaloupková, Knotová (2010, s. 166) ve své další publikaci dodávají: „... je tedy velmi dobře obeznámen s didaktickou a výchovnou problematikou výuky spojených ročníků a v oblasti řízení a tvorby kurikula (a nejen v této oblasti) je spíše v postavení kolegy než nadřízeného. Je členem týmu musí řídit tzv. zevnitř. O to náročnější je najít míru odstupu od role člena týmu a míru těsnosti vztahu se svými podřízenými kolegy.“

Organizační řád školy vytváří ředitel školy s ohledem na místní podmínky školy. Musí být v souladu s platnou legislativou, tedy především se školským zákonem č. 561/2004 Sb., a vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání.

Organizační řád školy stanovuje zásady organizační struktury a řízení, metody a formy práce ve škole a určuje práva a povinnosti zaměstnanců školy. Tento dokument má zásadní význam pro školu jako instituci v rámci právního rámce uvedeného v Zákoníku práce č. 262/2006 Sb.

Školy jsou dělené na jednotlivé součásti:

- Základní škola

- Mateřská škola
- Školní jídelna
- Školní družina

Základní škola je nezbytnou složkou, zatímco ostatní části jsou zřizovány s ohledem na velikost obce, potřeby školy a preference zřizovatele. Jednotlivé části mají své vnitřní organizační řády. Výkazy za jednotlivé části se vyplňují a zasílají na UIV (Ústav pro informace vzdělávání). Škola obdrží svůj jedinečný Resortní identifikátor právnické osoby a přístupové heslo k portálu UIV. Sestavení výkazů pro základní a mateřskou školu se provádí na základě dat k 30. září. Výkazy pro školní jídelny a školní družiny se vyplňují na základě stavu k 31. říjnu. Výkaz o ředitelství se vyplňuje až po vyplnění všech předchozích výkazů. Všechny zmíněné výkazy se následně odesílají elektronicky na adresu: <https://sberdat.uiv.cz/> .

Výkazy jsou potřebné k určení finančních prostředků pro nadcházející kalendářní rok. Jednotkou měření je počet dětí, tedy čím více dětí, tím vyšší dostane škola finanční prostředky. Nárok na přidělování finančních prostředků ze státního rozpočtu mají jen ty školy a školská zařízení, která jsou zapsána v rejstříku škol a školských zařízení (Černá, 2011).

3.3 Podmínky pro realizaci profesního učení na malotřídní škole

3.3.1 Klima školy

Mezi podmínky, důležité nejen pro rozvoj učitele a jeho profesní učení, se řadí klima školy. Klima školy definuje Čapek (2010) jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají*“ (Čapek, 2010, s. 134).

Škola je místem, ve kterém se žáci a učitelé setkávají téměř denně. Je proto důležité, aby se v ní jak učitelé, tak i žáci, cítili dobře a aby se navzájem podporovali.

3.3.2 Podpora učitele ze strany vedení

V českém prostředí se mnoho autorů zabývá podporou profesního rozvoje učitelů skrze kolegiální přístup. Právě tito autoři zkoumají situaci z různých pohledů, jako je kolegiální učení, mezigenerační učení a učení na pracovišti. Kolegiální podpora profesního růstu často souvisí s konceptem učící se organizace, ve které se jednotlivci neustále rozvíjejí ve svých dovednostech. Klíčovým prvkem úspěchu učící se a spolupracující školy je sdílení zkušeností a vzájemná podpora. Kolegiální podpora se může objevovat v různých podobách. Například

ve formě pedagogické a provozní porady, hospitace, týmové vyučování apod. (Hrabovská, 2019).

Vedle kolegiálního přístupu a vzájemné podpory učitelů ve školách, by měli mít učitelé příležitost zdokonalovat se také jinými způsoby. Ministerstvo školství by mělo zaručit kvalitu vzdělávacích akcí. Přes velké množství kvalitních vzdělávacích programů, existují také ty, které jsou sice akreditovány, ale ve skutečnosti nedosahují potřebné kvality. Pro učitele může být těžké se v nabídce těchto programů vyznat (Hrubá, 2009).

Dále z této diskuse na téma „Standard profese učitele“ dle Hrubé (2009) vyplývá, že základní oporou pro učitele a jeho rozvoj, by mělo být vedení školy, které by mělo stanovovat rámec pro své pedagogické pracovníky. Mimo to je důležité mít také externí mentory, kteří by individuálně pomáhali učitelům. Okruh těchto mentorů by měl být rozšířen na ty učitele, kteří dosáhnou vyšších úrovní standardů a absolvují vhodné školení, které je připraví na mentorování svých kolegů. Mentor by měl být jedinec, který má dostatečnou kvalifikaci, přehled dění s ohledem na konkrétní školu a měl by být dostatečně proškolený. Měl by mít dostatečné množství zkušeností v rámci spolupráce s pedagogickými pracovníky (Hrubá, 2009).

3.3.3 Hospodaření s časem v rámci výuky

V malotřídní škole musí vyučující počítat s tím, že budou mít v jedné třídě více ročníků. Tudíž učitel vyučuje a věnuje se přímo část hodiny pouze jednomu ročníku a druhý ročník pracuje samostatně a naopak. Tyto dvě varianty vyučování nazýváme přímé a nepřímé vyučování. „*V přímém vyučování působí učitel na žáky bezprostředně názorným výkladem a živým slovem při formování názorů a vlastností*“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 66). Samostatná práce žáků je sice individuální, ale stejně jako přímé vyučování má také výchovný a vzdělávací záměr a směřuje k týmž základním úkolům. Tato forma výuky je nedílnou součástí vzdělávacího procesu a má značný výchovný význam, protože podporuje celostní rozvoj žáků (Musil, Sedláček, 1964). Menší počet žáků ve třídě může být pro učitele velkou výhodou. Může díky tomu s dětmi pracovat více individuálně a vytvářet příjemnou přátelsky-rodinnou atmosféru. Díky malému počtu žáků i pracovníků v malotřídní škole, se mezi sebou všichni dobře znají. To vede k lepší adaptaci a někdy také k celkovému lepšímu klimatu školy, oproti situacím na velkých plně organizovaných školách.

„V kombinovaných třídách je nutné učením zaměstnat děti dvou nebo i více ročníků, tato situace klade na pedagogy odlišné nároky, než když vyučují ve třídě pouze s jedním ročníkem.

Jde o pedagogickou práci, která je velmi intenzivní nejen ve fázi realizace, ale i přípravy.“ (Trnková, Chaloupková, Knotová, 2009, s. 52). Práce učitelů na malotřídních školách není jednoduchá z více hledisek. Učitel je nucen připravovat si na jednu vyučovací hodinu dvě přípravy. Je po něm vyžadována také schopnost umět třídu dobře zorganizovat tak, aby bylo toto specifické vyučování žádoucím způsobem efektivní.

3.4 Specifika spolupráce týmu učitelů v malotřídní škole

„Optimálně fungující tým můžeme definovat jako malou skupinu lidí s doplňujícími se schopnostmi a dovednostmi, kteří společným postupem a pomocí jasně definovaných úkolů směřují k cíli, za jehož plnění jsou společně odpovědní“ (Stýblo a kol., 2005).

Tým učitelů na malotřídní škole je rozdílný ve srovnání s týmem učitelů v plně organizované škole už jen tím, že jej tvoří menší počet učitelů. Co je ale důležité pro tým učitelů v jakékoli škole, je rozhodně spolupráce učitelů.

Dle H. Kasíkové (2009) je spolupráce pozitivní vzájemná závislost lidí. Typicky se snaží dosáhnout určitého cíle tím, že spolu spolupracují a sdílejí stejný cíl. Když jeden jednotlivce dosáhne určitého cíle, celá skupina zpravidla dosáhne toho stejného cíle, a naopak. Všichni, kteří se podílejí na dosažení cíle, z něj mají prospěch.

Není správné myslet si, že učitel zvládne vše sám, bez pomoci ostatních. Vzájemná spolupráce je prospěšná a zásadní pro prosperující školu. V dnešní době je kladeno na učitele vysoké očekávání, protože prostředí školství prochází zásadními změnami a škola musí připravit jednotlivce na výzvy, které život přináší. Jedním z klíčových prvků, který by měl přispět ke zlepšení školství, je učitelská kolegiální. Kooperace mezi učiteli má cíl zaměřený na zvýšení kvality výuky. Zároveň poukazuje na to, že učitelé jsou schopni si navzájem důvěřovat, společně debatovat, konzultovat a sdílet své zkušenosti a znalosti (Kasíková, 2016).

Kasíková (2016) uvádí čtyři klíčové aktivity učitelského týmu:

1. Časté profesní diskuse – vyměňování informací, řešení problémů, hodnocení úspěchů
2. Společné plánování, navrhování, příprava a hodnocení materiálů důležitých pro zavedení inovací do výuky
3. Společná výuka (týmové vyučování)
4. Vzájemné pozorování hodin, společná reflexe

V současné době stále více nabývá popularity tzv. týmová výuka, v níž učitelé spojují své síly při plánování, realizaci a hodnocení výuky. Některé prvky této týmové spolupráce lze nalézt

také v pracovních skupinách pedagogů, jako jsou například předmětové komise nebo přátelské konzultace učitelů (sdílení vyučovacích materiálů a společná příprava školních projektů).

Do výhod týmového vyučování řadí Kasíková (2016) rozdělení odpovědnosti na více učitelů. V běžné týmové výuce sdílejí učitelé rovnoměrnou zodpovědnost za obsah a průběh výuky, vykonávají podobné úkoly a činnosti ve srovnatelném rozsahu. V doplňující nebo podpůrné týmové výuce je jeden hlavní učitel, který má zodpovědnost za obsah výuky. Druhý učitel asistuje, pomáhá žákům s plněním úkolů, procvičuje s nimi dovednosti nebo monitoruje jejich učební aktivity a zajišťuje zpětnou vazbu pro hlavního učitele. Dalším přístupem je paralelní týmová výuka, žáci jsou v ní rozděleni do menších skupin, přičemž každý učitel má na starosti jednu z těchto skupin. Oba učitelé vyučují s podobným obsahem.

Pokud se podíváme na průměrný pedagogický sbor (učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci) na malotřídní škole, dle šetření Trnkové (2009), čítá šest nebo sedm osob (ZŠ spolu s MŠ). Na samotné ZŠ pak hovoříme v průměru o pouhých třech nebo čtyřech pedagogických pracovnících. Početnost pedagogického personálu na malotřídní škole je tedy velmi nízká v porovnání s průměrným počtem pedagogických pracovníků na plně organizované škole.

Učitelé s nízkyým počtem učitelů se také více přiklánějí ke spolupráci a vzájemné komunikaci. Učitelé malotřídních škol neomezují svou komunikaci a spolupráci pouze na svůj vlastní pedagogický tým. Aktivně vyhledávají odborné podněty od svých kolegů z jiných malotřídních škol. Tato spolupráce se obvykle soustřeďuje na různé aspekty školního života, včetně společných akcí, správy škol, a spolupráce v oblasti metodiky, jako je tvorba školního vzdělávacího programu a metodická koordinace při přechodu žáků na druhý stupeň základní školy. Tímto způsobem učitelé získávají vhled do pedagogické činnosti prováděné na jiných malotřídních školách, vzájemně se inspirují a obohacují o zkušenosti spojené s prací v malotřídní škole (Trnková, 2009).

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum. „Kvalitativní výzkum umožňuje hloubkový popis jednotlivých případů, ve kterém se sbírá velké množství dat od několika málo jedinců, jedná se tedy o zachycení složitosti jednotlivých případů a popis jejich vztahů v celistvosti“ (Hendl, 2005, s. 104).

Jakmile máme dostatečné množství dat, můžeme se pustit do jejich zpracování a pátrání po pravidelnostech v nich se vyskytujících. Výstupem kvalitativního výzkumu je formulování nové hypotézy či teorie. Metody, které jsou ve kvalitativním výzkumu využívány, slouží k odhalení a porozumění danému jevu, který není zcela odhalen. Lze ale získat také nové informace o jevech, o kterých už něco vím. (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Kvantitativní výzkum pracuje s čísly, naproti tomu kvalitativní výzkum si zakládá na hodnotě vlastních slov účastníků výzkumu (Gavora, 2000).

V kvalitativním výzkumu probíhá sběr dat zároveň s jejich analýzou. Výzkumník průběžně vyhodnocuje, třídí a selektuje data, která považuje za užitečná. Tato činnost se následně odráží v dalších fázích procesu. Výzkumník zkoumá všechny potenciální faktory přispívající k pochopení daného tématu. Pracuje intenzivně v terénu, setkává se s účastníky výzkumu v různých každodenních situacích a čase, s cílem co nejlépe porozumět všem relevantním souvislostem. Charakteristické pro kvalitativní výzkum je to, že výzkumník diskutuje své názory s účastníky a jejich názory zohledňuje v interpretaci svých výsledků (Hendl, 2005).

Pro kvalitativní výzkum je dle Skutilla et al. (2011) charakteristické:

- výzkum uskutečňovat po delší dobu s intenzivnějším kontaktem se situací osoby nebo skupiny,
- snaha o celkový pohled na danou problematiku,
- omezenější počet standardizovaných metod a větší využívání přepisů poznámek, rozhovorů atd.,
- provedení induktivní analýzy a interpretace získaných dat (postup od konkrétností k obecnému závěru)

Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu řadí Hendl (2005) obtížnou zobecnitelnost, náročný a složitý sběr dat včetně jejich analýzy, nebo tendence k subjektivnímu pohledu výzkumníka.

4.1 Cíle výzkumné části a výzkumné otázky

Hlavním cílem této diplomové práce je prozkoumat specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole.

Hlavní cíl jsme operacionalizovali na cíle dílčí:

- Popsat příležitosti pro profesní učení na malotřídní škole.
- Definovat podmínky kolegiální spolupráce na malotřídní škole.
- Posoudit význam realizovaných způsobů profesního učení pro efektivitu edukačního procesu na malotřídní škole.

K dosažení hlavního cíle jsme formulovali hlavní výzkumnou otázku: Jaká jsou specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole?

Hlavní výzkumná otázka nás vede k formulaci výzkumných otázek cílů dílčích:

- Jaké jsou příležitosti pro profesní učení na malotřídní škole?
- Jaké jsou podmínky pro kolegiální spolupráci na malotřídní škole?
- Jaké způsoby profesního učení jsou významné pro efektivitu edukačního procesu na malotřídní škole?

4.2 Metoda výzkumu

Pro náš výzkum jsme zvolili případovou studii. Případová studie je založena na sběru skutečných dat, které se k danému případu vztahují. Charakteristiku případové studie ukazuje Yin (2003, s. 13-14):

- případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časové)
- zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřírodnějších podmínek výskytu jevu
- pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat

Výzkumným případem může být dle Bassey (1999, s. 108-109) mimo další objekty také: *„učitel nebo skupiny učitelů – tradičně prováděné jako mnohonásobné studie, ve kterých jsou sledovány například faktory ovlivňující rozhodování ve výuce nebo vlastnosti či profesní kompetence podporující, nebo naopak blokující efektivní vyučování.“*

Dělení případové studie nalezneme v publikacích vícero. Zvolili jsme dělení dle cílů případové studie podle Yin (2009), která rozlišuje tyto typy:

- Explanatorní – vysvětluje případ na základě příčin a souvislostí.
- Exploratorní – na základě případu navrhuje teorii, která tvoří základ dalšího zkoumání.
- Evaluační – jde především o hodnocení dle určitých hodnotících kritérií.
- Deskriptivní – popisuje případ v reálných podmínkách života, má dodat kompletní popis jevu.

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili poslední z těchto čtyř typů případové studie.

4.3 Metody sběru dat

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu pozorování a rozhovorů. Z rozhovorů lze získat témata pro pozorování a pozorování nám umožní oporu pro otázky rozhovoru. Tyto dvě metody se vzájemně prolínají a doplňují. To pak lze označit porozuměním, jež vychází z prolínání dvou metod a vede tak k pochopení komplexnosti situace (Švaříček a Šed'ová, 2014 s. 158).

4.3.1 Rozhovor

Hendl (2016) tvrdí, že je kvalitativní rozhovor přirovnatelný k umění, kde je důležitým faktorem soustředění, citlivý přístup, schopnost budovat dobré mezilidské vztahy a systematický přístup. Výzkumník má povinnost zvážit způsob kladení otázek, jejich formulaci, průběh a délku rozhovoru. Před zahájením rozhovoru se ujistíme, že jsou dodržována etická pravidla, získáme souhlas účastníka s nahráváním a vytvoříme příjemnou atmosféru. Na závěr poskytneme účastníkovi možnost dalšího vyjádření se k tématu a vyměníme si kontakty.

Hlubkový rozhovor neboli „in-depth interview“ definuje Švaříček a Šed'ová (2014, str. 159) jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Díky tomuto typu rozhovoru jsou zkoumáni jedinci určitého prostředí a určité sociální skupiny. Hlubkový rozhovor dává možnost zachytit odpovědi dotazovaných v jejich přirozené podobě. Jedná se o jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Existují dva typy hlubkového rozhovoru – polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. Pro náš výzkum jsme si zvolili polostrukturovaný rozhovor, jež vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Rozhovory byly realizovány celkem s šesti respondenty.

4.3.2 Pozorování

Zúčastněné pozorování definuje Švaříček a Šed'ová (2014, s. 143) jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Podstatou je tedy jak samostatné pozorování, tak i zprostředkování vypořizovaného čtenáři.

Dle Hendla (2016) je zúčastněné pozorování vhodné v případech, kde zkoumáme jev dosud méně probádaný, jsou přítomny velké rozdíly mezi pohledy členů a nečlenů dané skupiny anebo daný jev není přístupný pohledu osob mimo skupiny. Základem je zajištění si vstupu do terénu a vytvoření „*dobrého kontaktu*“ se zúčastněnými pozorované situace (se žáky, učiteli...).

Klíčové pro pozorovatele je stát se účastníkem interakcí (pozorovatelem). Také by se měl snažit o to, aby do aktivit nijak nezasahoval, ale aby se spíše „držel zpátky“. Další úlohou pozorovatele je stát se „*vyzvídajícím přítelem*“ pro danou skupinu, kterou sleduje (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Výhodou metody zúčastněného pozorování je přesnost a detailnost. Dále pozorování umožňuje (a je tedy výhodou) pochopení celého kontextu situace u pozorovaného objektu. Jednou z výhod je možnost otevřenosti s ohledem na problémy, tedy to, že pozorovatel nemusí spoléhat na popis daného jevu z teoretické literatury. V neposlední řadě je velkou výhodou zachycení rutinních návyků respondentů a možnost objevení jevů, které doposud nikdo neobjevil (Švaříček a Šed'ová, 2014).

4.4 Výběr a popis výzkumného vzorku

Cílem výzkumného šetření je prozkoumat kolegiální spolupráci, význam profesního učení pro efektivitu edukačního procesu a popsat příležitosti pro profesní učení na malotřídní škole. Náš výzkumný soubor je složen ze šesti pedagogů vyučujících na 1. stupni vybrané malotřídní školy. Tyto učitele jsme vybrali proto, že jsou mými kolegy. Já sama jsem na této malotřídní škole již čtvrtým rokem zaměstnána jako učitelka prvního stupně základní školy. Každý z respondentů má různě dlouhou učitelskou praxi. Nicméně všichni vykonávají učitelskou profesi minimálně pět let.

Respondentům jsem před návštěvou jejich hodiny (realizací pozorování) dala tyto otázky:

1. Jaká je vaše aprobace?
2. Jak dlouho působíte na této škole?
3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Respondent č. 1:

Respondent 1 má vystudovaný obor „Angličtina pro školskou praxi“ na Slezské univerzitě v Opavě, který vystudoval v roce 2017. V současné době dostudovává obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci dálkovou formou studia (momentálně je v 5. ročníku). Na malotřídní škole působí již sedmým rokem a jeho celková pedagogická praxe má stejnou délku trvání.

Respondent č. 2:

Bakalářský titul z oboru Angličtina pro školskou praxi má tento respondent vystudovaný ze Slezské univerzity v Opavě. Jeho učitelská praxe trvá už více než dvacet let. Avšak obor Předškolní pedagogika a pedagogika prvního stupně základní školy z Vysoké školy manažerské ve Varšavě je dosud v soudním procesu (blíže nespecifikováno).

Respondent č. 3:

Obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ studoval respondent 3 na Univerzitě Palackého v Olomouci v letech 1995-1999. Jeho pedagogická praxe trvá k roku 2024 už devatenáct let. Osmnáct let působil jako pedagog na plně organizované základní škole. Necelý rok působí v současném zaměstnání, tedy ve škole malotřídní.

Respondent č. 4:

Pedagogem na základní škole je už 28 let. Větší část své pedagogické praxe působil na škole plně organizované jakožto učitel druhého stupně. Jeho aprobace jsou Zeměpis a Německý jazyk pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Tento obor vystudoval v Olomouci na Univerzitě Palackého. Na malotřídní škole působí třetím rokem.

Respondent č. 5:

Ve školství se pohybuje již od roku 1992. Nejprve byl učitelem ve mateřské škole. Při práci v mateřské škole vystudoval obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jako učitel elementarista je v této malotřídní škole zaměstnán od roku 2002.

Respondent č. 6:

Aprobace tohoto respondenta je Přírodopis, Informatika a Technická výchova. Tento troj obor pro výuku na druhém stupni základní školy vystudoval na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Poté si na Jihočeská univerzité v českých Budějovicích vystudoval další obor – Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

4.5 Charakteristika realizace výzkumu

Šest výše zmíněných pedagogů jsem nejprve navštívila ve výuce. Šlo tedy o otevřenou hodinu s návštěvou kolegyně. Za otevřenou hodinu lze považovat takovou hodinu, při které je ve vyučovací hodině přítomen jeden, či více kolegů vyučujícího. Ti pozorují, co se během výuky děje. Pozorují, jak se chovají žáci, jak pracují, reagují na zadání a spolupracují se svými spolužáky. Kromě pozorování dětí se pozorující soustředí také na práci učitele. Například na to, jaké metody ve výuce používá, jak s dětmi komunikuje apod. Po společné hodině je důležitá její společná reflexe. Při ní se mohou pozorující doptávat na otázky k průběhu hodiny a učitel může dovysvětlit, proč volil daný postup, co by příště udělal lépe/jinak. Tato doporučení v průběhu otevřené hodiny a také po ní zpracovala nadace The Kellner family foundation v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ (The Kellner family foundation, 2019).

V článku, který reflektoval téma otevřených hodin na jedné z českých univerzit je zpracováno „desatero (dobře) otevřených hodin“ následujícím způsobem:

- Společně vytvářejte bezpečné a otevřené prostředí: dopředu si ujasněte pravidla a ta dodržujte.
- Nenabízejte hodinu „ukázkovou“, otevírejte hodiny běžné a všední.
- Nepřeceňujte oborovou specifíčnost. Právě ten, kdo není z „oboru“ a může se cítit jako studující, vám k průběhu hodiny podá užitečnou zpětnou vazbu.
- Pokud není pozorující proti, zapojte ho do připravených aktivit.
- Zpětná vazba je výborná příležitost, jak nahlédnout na vlastní výuku jinými, nezávislými očima.
- Zpětná vazba znamená vždy jen jeden úhel pohledu, a právě tak je třeba ji brát.
- Na otevřenou hodinu jděte jako pozorující s předem stanoveným cílem, např. se soustřeďte na poměr mezi aktivitami vyučujícího a studujících, jak vyučující reaguje na otázky či odpovědi, na time management, schopnost udržovat pozornost během přednášky apod.
- Jako vyučující můžete požádat o téma, na které se má pozorující zaměřit.
- S nezúčastněnými sdílejte pouze pozitivní postřehy, a protože i chvála může škodit, užívejte popisného jazyka: viděl/a jsem – zaujalo mě – v hodině se osvědčilo – za dobrý nápad pokládám.

- Otevřené hodiny, které ctí výše uvedené zásady, jsou přínosem pro všechny zúčastněné (Svobodová, 2023).

4.6 Analýza dat a interpretace výzkumu

Výzkumné šetření bylo zpracováno metodou otevřeného kódování. Tato metoda je účinná díky své jednoduchosti a lze ji využívat právě v kvalitativních výzkumech. V této metodě je text rozebrán na jednotky. Jednotkou pak může být slovo, sekvence slov, věta, nebo odstavec. Následně každé takové jednotce přidělujeme nějaký kód. Kód představuje krátkou frázi vystihující určitý typ. Kódy mohou mít podobu podstatného jména, přídavného jména nebo slovesa. Následně je kódům přiřazován nadřazený pojem, čímž nám vznikají podkategorie a následně hlavní kategorie. (Švaříček, Šed'ová, 2014).

„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211).

Tři kategorie vznikly z dat, která jsme sesbírali a zpracovali pomocí otevřeného kódování, jehož popis uvádíme níže. Tabulka obsahuje detaily o každé kategorii včetně příslušných podkategorií a konkrétních kódů.

1. Kategorie	Podkategorie	Kódy
Pracovní role asistentky pedagoga	Vlastnosti asistentky pedagoga	flexibilita empatie organizační dovednost komunikativnost
	Spolupráce asistentky pedagoga s pedagogem	kontrola práce žáků vzájemná důvěra podpora inkluzivního vzdělávání sehranost využití přítomnosti asistentky neverbální komunikace vymezená pravidla společná diskuse otevřenost

Tabulka 1 - Kategorie č. 1 – Pracovní role asistentky pedagoga

2. Kategorie	Podkategorie	Kódy
Profesní rozvoj učitele	Profesní kompetence pedagoga	časové rozložení učiva umění vychovávat pozitivní nadsled sebezdokonalování se zdravý respekt trpělivost dostatečná efektivita pedagogického působení umění vychovávat individuální přístup kvalitní komunikace účinné předcházení problémům dostatečná motivace nastavení mantinelů neverbální komunikace
	Kolegiální spolupráce	vzájemný respekt slovní hodnocení oceňování diskuse rozhovory

Tabulka 2 Kategorie č. 2 – Profesní rozvoj učitele

3. Kategorie	Podkategorie	Kódy
Vyučovací proces	Realizace	střídání aktivit tradiční styl samostatná práce skupinová práce frontální výuka slovní motivace udržení pozornosti dětí ukázněnost žáků
	Reflexe	podpora naslouchání pochvala polepšení slovní hodnocení nedostatečná reflexe

Tabulka 3 Kategorie č. 3 – Vyučovací proces

Pozorované jevy	
Komunikační dovednosti učitele	srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev
Flexibilita a adaptabilita	reakce na žáky při realizovaných aktivitách
Aktivity a výukové metody ve výuce	střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele
Organizace výuky	časové rozvržení aktivit, přímé a nepřímé působení učitele na žáky
Zajištění kontroly nad chováním žáků a disciplíny	
Spolupráce učitele a asistenta pedagoga	
Diagnostické dovednosti učitele	kontrola činnosti žáků, hodnocení

Tabulka 4 Pozorované jevy – pozorování

Z pozorování jsem pomocí kódování vytvořila nejprve samotné indikátory a až následně jsem pojmenovala skupiny, tedy kategorie k nim nadřazené.

Indikátory patřící ke dvěma podkategoriím, které jsem zařadila do kategorie „Pracovní role asistentky pedagoga“ vzešly z pozorování a vnímání právě role asistentky pedagoga. Asistentky pedagoga se sice neobjevovaly fyzicky v každé pozorované hodině, avšak oficiálně se v každé třídě jedna z asistentek vyskytuje. Jako první vznikly kódy, které jsem zařadila do podkategorie „Vlastnosti asistentky pedagoga“. Mezi tyto vlastnosti, které byly při pozorování viditelné, se řadí: flexibilita, empatie, organizační dovednost a komunikativnost. Všechny tyto vlastnosti jsou pro roli kvalitní asistentky pedagoga stěžejní. Proto jsem ráda, že vzešly také ze samostatného pozorování a u asistentek pedagoga se objevily. Velmi podstatná je také podkategorie „Spolupráce asistentky pedagoga s pedagogem“. V hodinách hraje totiž spolupráce těchto dvou osobností obrovskou roli. Kódy, které jsem pod tuto podkategorii zařadila, a které mi z pozorování vzešly, byly tyto: kontrola práce žáků, vzájemná důvěra, podpora inkluzivního vzdělávání, sebranost, využití přítomnosti asistentky, neverbální komunikace, vymezená pravidla, společná diskuse a otevřenost. Tyto jevy jsou příklady toho, jak spolupráce pedagoga a asistentky pedagoga v hodinách funguje/nefunguje, jaké druhy komunikace a vztahové jevy u těchto dvou osobností jsou ve výuce (i mimo ni) patrné.

Kategorie, která vznikla díky pozorovaným jevům a která byla v mém realizovaném pozorování stěžejní, se nazývá „Profesní rozvoj učitele“. Tuto kategorii jsem rozčlenila taktéž na dvě podkategorie. První z nich nese název „Profesní kompetence pedagoga“. Jak jsem již zmínila výše v teoretické části této práce, profesní kompetence učitele jsou zásadní pro kvality daného vyučujícího. Kódy, které jsem pod tuto podkategorii zařadila jsou ukazateli schopností, dovedností a činností, které by měly učitelé ovládat. V pozorovaných hodinách byla zřetelná důležitost právě těchto zmíněných kompetencí. Druhou podkategorii tvoří kódy týkající se kolegiální spolupráce učitelů. Jakým způsobem a v jaké míře slovně hodnotit žáky, jak je

oceňovat a reflektovat – nejen to jsou kódy, které jsem v pozorování objevila. Zjistila jsem, že je pro učitele potřebná také společná, kolegiální reflexe, vzájemný respekt, společné diskuse i rozhovory.

„Vyučovací proces“ je kategorie, pod kterou spadají dvě podkategorie: „Realizace“ a „Reflexe“. Realizace ve smyslu průběhu vyučovací hodiny a vyučovacího procesu v ní. Zahrnuje tedy například činnosti, které se ve výuce objevily, druhy motivace a práci s dětmi v průběhu vyučovacího procesu. V podkategorii Reflexe se objevují kódy související s formami a druhy reflexe.

Kromě pozorovaných jevů jsem se po každé hodině setkala s daným pedagogem a společně jsme jeho hodinu prodiskutovali. Odučenou hodinu jsem reflektovala já (reflexe ze strany pozorovatele), i samotný učitel. V tomto případě se jednalo o reflexi hodiny a sebereflexi pedagoga.

Z kategorií, které vzešly z otevřených hodin, tedy pozorování a následné krátké doplňující konzultace mezi mnou a vyučujícími, jsem vytvořila otázky k další metodě mého výzkumu – rozhovoru. Otázky k rozhovoru jsem koncipovala tak, aby odpovědi dotazovaných dostatečně objasnilly a doplnily metodu pozorování. Otázky jsem rozdělila do tří skupin, kategorií, které vzešly také ze samotného pozorování.

Rozhovory s šesti učiteli proběhly během prosince roku 2023 – ledna 2024. S každým dotazovaným jsem se osobně sešla a položila mu výše zmíněné otázky. Na úplném závěru našeho rozhovoru jsem se jich také zeptala, zda by chtěli ještě něco dodat, nebo zda je něco, co během našeho rozhovoru nezaznělo, ale zaznít mělo.

Otázky, které byly respondentům pokládány při rozhovoru jsem rozčlenila do tří skupin následujícím způsobem:

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA
1. Jakou váhu přikládáte profesnímu rozvoji ve vaší učitelské praxi?
2. Podle jakých kritérií posuzujete svůj profesní růst?
3. Jakou podporu cítíte od vedení školy v rámci profesního růstu?
4. Které podmínky a možnosti pro profesní učení jsou vám nabízeny a které využíváte?

Tabulka 5 – Profesní kompetence pedagoga a příležitosti rozvoje pedagoga

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. Jak vnímáte roli asistenta/asistentky pedagoga ve výuce?
2. Máte konkrétní očekávání týkající se toho, jak by asistentka mohla přispět k organizaci a řízení třídy pro větší efektivitu edukačního procesu?
3. Jakým způsobem byste preferoval/a komunikaci s asistentkou pedagoga ohledně plánování a realizace výuky?

Tabulka 6 – Osobnost asistenta pedagoga a jeho role v edukačním procesu, tandem pedagog – asistent

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE)

1. Jaký je váš přístup k otevřeným hodinám a hospitacím jako nástroji pro profesní rozvoj?
2. Proč si myslíte, že jsou/nejsou otevřené hodiny a hospitace důležité pro vzdělávání učitelů?
3. Jak reagujete na výzvy (kázeňské problémy, nebo jiné nečekané situace), které mohou v průběhu výuky vzniknout, a jak je řešíte?
4. Jaký je váš názor na otevřenou spolupráci a sdílení výukových zkušeností s ostatními učiteli ve škole?
5. Jak často provádíte reflexi své vlastní výuky a jakým způsobem tuto reflexi dokumentujete nebo zaznamenáváte?
6. Vnímáte ve vašem kolektivu snahu o společné vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu jako dostatečnou?
Pokud ano, proč? /Pokud ne, proč?

Tabulka 7 – Vyučovací proces a způsob vyhodnocování efektivity (formami otevřené hodiny a hospitace)

4.6.1 Pracovní role asistentky pedagoga

Roli asistenta pedagoga můžeme po zpracování výsledků pozorování a rozhovorů hodnotit víceméně kladně.

Převážně kladně se k samotné roli asistentky a k jejímu vnímání ve vyučovacím procesu vyjadřovali respondenti takto:

Respondent 2: „Záleží na konkrétním asistentovi, ale vesměs pozitivně.“

Respondent 3: „Její roli vnímám pozitivně. Myslím si, že může být velkým přínosem, především když si asistentka s pedagogem i žáky „sedne“.“

Respondent 4: „Jako přínosnou, zejména pokud je třída početná, popř. se v ní vyskytuje více žáků se specifickými potřebami.“

Respondent 5: „V době probíhající inkluze je role asistenta pedagoga velmi přínosná, často nezbytná.“

Lehce skepticky zhodnotili tuto roli zbylí dva respondenti:

Respondent 1: „Je to hodně komplikované téma. Osobně jsem si mohla vyzkoušet jak roli asistenta, tak učitele. Je důležité navzájem dobře komunikovat. Asistent by, dle mého, neměl výuku narušovat, ale zároveň se podílet na jejím průběhu. Najít správnou hranici může být někdy obtížné.“

Respondent 6: „V současné době spíše skepticky. Delší dobu se řeší nějaké „pevné ukotvení“ role asistenta pedagoga. Jejich pozice je nejistá, nicméně role z hlediska sociálního prostředí žáka, vnímání třídy a klimatu třídy, je, dle mého názoru, velmi důležitá.“

Z odpovědí respondentů je viditelná rozporuplnost, co se vnímání role asistenta pedagoga týče. Částečně je dobré a přínosné, že má učitel v asistentovi pomocníka a morální oporu. Na druhou stranu je vnímání role asistenta velice individuální záležitostí. Je tomu tak proto, že záleží na tom, zda si pedagog s asistentem lidsky „sedne“. Zda spolu budou schopni efektivně komunikovat a spolupracovat. To je totiž pro zdravě fungující třídní kolektiv a školu obecně velmi důležité. Pojetí zcela odpovídá tvrzení Michalíka (2014, s. 199): „Vzhledem k podnětům od asistentů pedagoga a pedagogů v praxi se ukazuje, že právě nastavení rovnoprávného a spolupracujícího vztahu mezi pedagogem a asistentem pedagoga je klíčové pro úspěšnost jejich společného působení v rámci celého třídního kolektivu i v rámci celé školy.“

Z pozorování bylo zřejmé, že je vhodné, aby byl asistent pedagoga empatický a dokázal vycítit, kdy a jakým způsobem potřebuje učitel pomoci: „P. učitelka většinou nemusela ani nic říkat a asistentka sama přišla a pomohla s čím bylo třeba.“

Jaké konkrétní představy o pomoci při organizaci a řízení třídy pro větší efektivitu edukačního procesu pedagogové mají, jsme zjišťovali v rozhovorech:

Respondent 1: „Možnost mít asistenta ve třídě je jistě přínosná, zvláště pokud se jedná o opravdu šikovnou osobu, která má pro danou práci cit. Zejména na malotřídních školách může být asistent velkou pomocí pedagogovi při spojených ročnících.“

Respondent 2: „Ano, měla by mít určité přehled v učivu pro třídu, ve které působí. Měla by být dostatečně samostatná a kreativní. Měla by mít určité EQ, tedy dostatek empatie a sociálního cítění.“

Respondent 3: „Ideál spolupráce spatřuji v tom, že by měl být asistent schopen v případně nečekané situaci kvalitně zastoupit pedagoga. Měl by být jeho pravou rukou a měl by být dostatečně empatický, aby byla jeho pomoc při výuce dostatečně efektivní.“

Respondent 4: „Očekávání by byla, ale musíme vzít v potaz vzdělání asistentek. Tam vidím jisté rezervy, takže při současném stavu, nemohu očekávat ze strany asistentky řízení třídy pro zvýšení efektivity edukace, aniž bych k tomu nepřispěla zvýšeným úsilím osobně.“

Respondent 5: „Pro mě osobně je největším přínosem možnost dělení žáků do skupin: po probrání učiva nadanější žáci s asistentem procvičují – já se mohu věnovat druhé skupině a doučovat, někdy pracuji s nadanějšími žáky a rozšiřujeme učivo – druhá skupina procvičuje.“

Respondent 6: „Liší se to dle dovedností a schopností konkrétního asistenta. Často je i pro nás učitele těžké asistenty správně zaukolovat, motivovat, správně vysvětlit činnost, kterou po něm chceme. Pro větší efektivitu bych uvítal zvýšení pravomocí asistentů pedagoga.“

Dle odpovědí, které máme uvedeny výše, můžeme říct, že asistent pedagoga zcela určitě může přispět k větší efektivitě edukačního procesu. Ať už s ohledem na přínos v podobě kreativních nápadů na aktivity/pomůcky při výuce, tak také jako „zástupce“ učitele ve chvíli, kdy učitel aktivně pracuje jen s částí žáků ve třídě. Druhou část žáků může dát na starost asistentovi pedagoga, který na žáky dohlíží, nebo jim pomáhá při plnění zadané práce. Opět je však třeba zdůraznit, že se jedná o velmi individuální skutečnost. Na delší zamyšlení by bylo téma, které ve své odpovědi „nakousl“ respondent 4. Tedy otázka týkající se dostatečného vzdělání asistenta pedagoga. Zda mají asistenti pedagoga dostatečné kompetence, schopnosti a dovednosti k tomu, aby byli ve výuce opravdu přínosem.

Během pozorování bylo jasně patrné, jak je důležitá pomoc asistenta pedagoga v práci nejen se skupinkou žáků, ale hlavně s dětmi, kteří mají nějakou vzdělávací indispozici a nemají osobního asistenta pedagoga:

„Asistentka pedagoga se snažila pomáhat, kontrolovat a případně radit žákům, kteří pracovali v dané části hodiny samostatně. Některým žákům určité příklady pomáhala dovysvětlit. Jednomu z žáků ze 4. ročníku pomáhala více (seděla u něj častěji), protože má v matematice výukové potíže.“

„Asistentka pedagoga byla snaživá a p. učitelce opravdu pomáhala. Jakmile viděla, že si některý z žáků při samostatné práci neví rady, ihned k němu šla a pomohla. Nejvíce pomáhala žačce, která je mentálně zaostalejší a má problém se soustředěním.“

Komunikace mezi asistentem pedagoga a učitelem je ve třídě a vyučovacím procesu dle mého názoru klíčová. Jaké preference mají v komunikaci učitelé s asistenty a do jaké míry je třeba společně plánování aktivit na výuku, nám respondenti okomentovali následovně:

Respondent 1: *„Určitě osobní (komunikace), před hodinou nebo na začátku dne si říct, co bude náplní hodin a jakou máme představu o průběhu.“*

Respondent 2: *„Jako dosud: osobně, individualizovaná a s určitou mírou prospěšné improvizace.“*

Respondent 3: *„Preferovala bych vždy domluvu předem, ale ne vždy je na to čas. Každá hodina je jiná, někdy vyvstanou ve vyučování situace, kdy potřebuji, aby asistentka spontánně kvalitně zareagovala. Nicméně určitě je dobré, když asistentka již před hodinou ví, co se bude odehrávat, aby byla schopna mně i žákům pomáhat.“*

Respondent 4: *„Nejefektivnější způsob komunikace je osobní. Denně se vyskytnou situace, které je potřeba aktuálně řešit. Dále je pro mě také důležitá zpětná vazba od asistentky.“*

Respondent 5: *„Realizaci výuky plánujeme před vyučováním, o přestávce, podle situace i v průběhu výuky.“*

Respondent 6: *„Ideální by byl pevně daný čas, volná hodina před výukou na přípravu dalšího dne a na dořešení naskytnutých konfliktů. Bohužel je to v současné době nereálné. Konzultace probíhají spíše o přestávkách a nejsou dostatečně důkladné.“*

Problémem, který může bránit v dostatečně kvalitní komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga, je tedy z dostupných odpovědí některých respondentů čas. Dle mého názoru je otázkou společné domluvy, kdy a na jak dlouho se asistent s pedagogem potká, aby zvládli společně vykomunikovat, jakým způsobem budou například následující den spolupracovat. Jsem mile překvapená, že u většiny respondentů komunikace s asistenty probíhá převážně tak,

jak by si představovali. Důležitá je, mimo samotné plánování a realizaci výuky, také následná zpětná vazba. Ta je bezpochyby stejně důležitá, jako samotné plánování a měla by být součástí společné komunikace pedagoga a jeho asistenta.

V neposlední řadě bych ráda zmínila, že přínosem a určitou podporou pro pedagogy může být asistent ve chvílích, kdy se ve výuce naskytnou kázeňské problémy. V takových chvílích může být asistent velmi nápomocen. Vyučující může například požádat asistenta, aby si vzal daného problémového žáka do ústraní, kde si s ním bude moci v klidu promluvit a vysvětlit, proč bylo jeho chování nepatřičné. Nebo naopak může na chvíli převzít roli učitele, věnovat se žákům ve třídě a vyučující mezitím využije prostor ke komunikaci se žákem, který se zachoval nevhodným způsobem. Zase je zde velmi podstatná komunikace, ochota spolupráce a empatie nejen ze strany asistenta pedagoga, ale také samotného pedagoga.

„Asistentka pedagoga pomáhala hlavně při přechodu a odchodu z učeben (korigovala děti, aby se držely v zástupu apod.). Dále pomáhala p. učitelce s rozdáváním nástrojů, usměrňovala žáky, když nezpívali a byla velmi nápomocná.“ (z pozorování)

4.6.2 Profesionální kompetence a rozvoj učitele

Již v teoretické části této práce jsme se zaměřovali na profesionální rozvoj pedagoga (podkapitola 2.2). Zdůrazňovali jsme důležitost opakovaného vzdělávání se a zdokonalování, které může vést ke zlepšení edukačního procesu. Naši respondenti se nad profesionálním rozvojem a jeho důležitostmi ve své učitelské praxi zamýšleli také:

Respondent 1: *„Každý člověk by se měl neustále snažit držet krok s dobou, a to i ve svém zaměstnání. Učitel možná i dvojnásob. Za mě je to tedy důležité.“*

Respondent 2: *„Zásadní, myslím si, že je důležité se neustále vzdělávat a posouvat.“*

Respondent 3: *„Přikládám velkou váhu profesionálnímu rozvoji v mé učitelské praxi. Děti i situace kolem nich nejen ve vzdělávání, ale také ve společnosti se mění. Je potřeba tomu tedy přizpůsobit metody i celkovou práci s dětmi. Myslím si, že je důležité se vzdělávat, abychom dokázali udržet krok a byli schopni se změnám přizpůsobit.“*

Respondent 4: *„Velkou. Nedokážu si představit, jak by bez něho mohl učitel fungovat, pokud ke své práci přistupuje zodpovědně.“*

Respondent 5: „Vzhledem k tomu, že ve školství dochází často ke změnám, zvyšují se neustále nároky na práci učitele, je profesní rozvoj nezbytný a důležitý. Snažím se jít s dobou a své dovednosti stále rozvíjet.“

U těchto odpovědí je zajímavé, že všichni respondenti 1-5 reagovali téměř stejným způsobem. Příkladají váhu profesnímu rozvoji a myslí si, že by se učitelé měli profesně posouvat a zdokonalovat.

Vybočující odpověď nám dal respondent 6, který se nad touto otázkou zamyslel jinak:

Respondent 6: „Určitou váhu tomu přiřkládám, ne až tak velkou, protože v současné době nevnímám žádnou podporu zvenčí, odpadá podle mě jakási společenská motivace na profesním rozvoji pracovat spolu s nedostatečnou finanční motivací.“

Osobně si myslím, že jde o úhel pohledu. Jakmile člověk vnímá a cítí, že se chce posouvat, chce být lepší verzí sama sebe a chce odrážet aktuální „trendy“ ve svém profesním životě, tak se snaží jít si za vzděláním a sebezdokonalováním v jakékoli formě sám od sebe. Pokud na to člověk nahlíží tak, že potřebuje potřebné množství motivace a uznání zvenčí (ať už ve formě financí, nebo jakékoli jiné) může se stát, že zůstane stát na místě. Jedná se podle mě o vnitřní nastavení každého jedince.

Profesní růst můžeme lépe pozorovat pomocí kritérií, které si buď sami nastavíme, nebo využijeme doporučených materiálů, která právě tato kritéria obsahují. Naši respondenti se ke kritériím profesního růstu a k jejich posuzování staví tímto způsobem:

Respondent 1: „Zajímavost výuky, efektivita vyučovacího procesu, zpětná vazba od žáků.“

Respondent 2: „Snažím se získávat nové metody, znalosti, postupy atd. v předmětech, tzn. sebevzdělávat se a pro sebe vyhodnocuji, zda jsou využitelné, přiměřené, užitečné v různých oblastech pedagogické činnosti (se žáky, učiteli, pedagogickými pracovníky, eventuálně rodiči).“

Respondent 3: „Kritérií k posuzování vnímám více. Jedno z nich je, že jsou děti spokojené, moje výuka je baví, to je pro mě důležité, abych je dokázala kvalitně naučit a zaujmout. Na druhé straně si uvědomuji nutnost reagovat na již zmíněné změny ve společnosti. Například aktuální téma digitálních kompetencí – když zvládám držet krok a nevyčnívám negativně, myslím si, že profesně rostu. Nicméně vždy je co zlepšovat.“

Respondent 4: „Podle toho, kam mě moje práce posouvá. U některých předmětů nejsou změny (např. v metodách výuky, v aktuálnosti informací apod.) tak patrné, u některých předmětů se musí učitel přizpůsobovat „svižněji“, např. v informatice. V našem povolání tak čelíme neustálým výzvám, ke kterým je potřeba se postavit nebo by neplnilo svůj pravý účel.“

Respondent 5: „Vyloženě škálu kritérií na hodnocení svého profesního růstu nemám, respektive žádnou nevyžívám. Nicméně, dle mého názoru, vidím každý rok nějaký profesní posun. Učitel je podle mě nucen se neustále posouvat spolu s proměnami společnosti.“

Respondent 6: „Využívám obecná kritéria, tedy doporučení k sestavení portfolia pedagoga vycházející ze Standardů MŠMT. Jinak spíše na úrovni laické, respektive konzultuji nějaké srovnání s bývalými spolustudenty z VŠ, kteří se ve školství stále pohybují.“

Dle odpovědí můžeme konstatovat, že posuzování kritérií, které se týkají profesního rozvoje učitele spočívá nejen v osobním růstu, který pociťuje učitel konkrétně na sobě, ale také na samotných žácích, které učitel vyučuje. Díky jejich zpětné vazbě může učitel reflektovat svůj profesní růst. Nicméně stále převažuje v posuzování profesního rozvoje spíše osobní hodnocení a pocit pedagoga ze „sebe samého“. Kritérií k posouzení vnímá většina dotazovaných více. Jako jedny z hlavních uvádí efektivitu vyučovacího procesu, reakce na změny související s vývojem společnosti a srovnání s kolegy učiteli. U posledního kritéria bych se ráda pozastavila. Myslím si, že kritérium srovnání své práce a profesního vzdělávání se s ostatními učiteli, klidně i mimo působiště daného pedagoga, je skvělé. Může to být, dle mého názoru, velmi motivující a inspirativní. Každý učitel je jiný, školy se také liší a kolegiální spolupráce spočívá právě ve společném sdílení a porovnávání dosavadních zkušeností.

Jak moc může profesní růst pedagogů ovlivňovat vedení školy, na které působí, jsme zjišťovali otázkou „Jakou podporu cítíte od vedení školy v rámci profesního růstu?“

Respondent 1: „Možnosti dalšího vzdělávání jsou nám často nabízeny a lze si hledat i vlastní. Vedení školy tedy dbá na tento aspekt.“

Respondent 2: „Přiměřenou, ale mohla by být větší.“

Respondent 3: „Učím na malotřídní škole krátce, ale už cítím, že záskok za člověka, který se chce vzdělávat v době vyučování (jet na nějaké školení), je horší než na plně organizované škole, kvůli malému počtu pedagogů. Již mi bylo nabídnuto, že si školení domluvit mohu, ale kvůli složitosti záskoku se zatím neodvažuji vyjet. Využívám zatím možnosti online vzdělávání mimo pracovní dobu.“

Respondent 4: „Značnou a je to tak v pořádku. Myslím si, že člověk by měl být stejně nejvíce motivován sám sebou, co se profesního vzdělávání týče, ne zvenčí.“

Respondent 5: „Vedení školy se velmi snaží mít vzdělané učitele, připravené zvládnout často složité situace ve školství. Podporuje jejich profesní růst kvalitním digitálním vybavením i možnostmi účastnit se vzdělávacích seminářů.“

Respondent 6: „Zaměstnancům jsou jednou ročně nabízeny profesní pohovory, jsou povinné. Je na nich nabízena možnost dalšího vzdělávání. Kladou se dotazy typu, jaké má zaměstnanec další plány s dalším profesním vzděláváním, jak by chtěl profesně růst, kam směřovat apod. K studijním účelům jsou pro učitelé dostupné také materiální prostředky typu notebooků (i na soukromé využití), využití kopírky, scanneru.“

Podporu vedení školy, na které respondenti působí, bych označila za dostatečnou. Problém vidím v profesním růstu v podobě školení a workshopů, která jsou učitelům nabízena v pracovní době (většinou v dopoledních hodinách). Na malotřídních školách působí menší množství pedagogů než na školách plně organizovaných. Je tedy náročnější daného pedagoga zastoupit v případě jeho nepřítomnosti. Na druhou stranu, vzdělávání a zdokonalování svých dovedností mimo pracovní dobu bývá pro spoustu učitelů nepříjemné. Ať už z důvodu toho, že jsou po dopoledni stráveném ve vyučování unavení, nebo protože chtějí mít své osobní volno. Jedná se tedy o poměrně složitou situaci. Z tohoto hlediska se mi osobně líbí právě online školení, kterých se učitel může zúčastnit z pohodlí domova v libovolném čase.

Velké pozitivum spatřuji v materiálním využití, které mají učitelé na této malotřídní škole k dispozici. Materiální dostupnost není na ostatních školách v takovém měřítku samozřejmostí.

Sdílím názor respondenta 4, který opět zdůrazňuje důležitost vnitřní motivace pro vzdělávání se.

Podmínky, které jsou učitelům v rámci profesního růstu nabízeny a které využívají, nám respondenti okomentovali takto:

Respondent 1: „Nejčastěji společné přednášky/kurzy/workshopy (poslední byl na Rozvoj digitálních kompetencí).“

Respondent 2: „Různé webináře, semináře, školení a také jsem se účastnila letní školy.“

Respondent 3: „Spíše zatím nevyžívám z již zmíněných důvodů. Využívám většinou online školení mimo pracovní dobu.“

Respondent 4: „*Školení on-line cestou nebo formou školení ve škole i mimo ni. Využila jsem všechny možnosti.*“

Respondent 5: „*V současné době se naše škola zaměřuje nejvíce na vzdělávání v oblasti digitalizace. Já sama nejvíce vyhledávám nové poznatky a metody pro oblast čtenářské a matematické gramotnosti.*“

Respondent 6: „*Velký potenciál vidím v online prostoru. Umožňuje velké množství seminářů a vzdělávacích aktivit.*

Kvalitní vzdělávací aktivity jsou mnohdy nabízeny v dopoledních časech, což je z hlediska organizace výuky problém.“

Pohyb v digitálním prostoru je aktuálním tématem nejen v oblasti školství. Na jedné straně se domnívám, že je velkým přínosem právě z hlediska pohodlí při realizaci online školení. Co se týče času této formy vzdělávání, mnohdy je možné se školení účastnit čistě podle svých časových možností. Když se na to podíváme opačným pohledem, vytrácí se osobní kontakty právě se školiteli a s ostatními účastníky těchto vzdělávacích akcí, a tedy také možná interakce. Někdo tento pohled může vnímat jako jistou nevýhodu. V návaznosti na téma osobního kontaktu, bych chtěla zmínit důležitost neverbální komunikace, která se projevila při realizaci pozorování:

„Vyučující má výraznou mimiku obličeje a gestikulaci rukou. Mluví spíše hlasitějším tonem. Dle výrazu obličeje je na ní ihned viditelné, jaké prožívá emoce. Je lehce afektivní. Žáky oslovuje převážně zdvořilými jmeny a hovoří spisovně.“

„P. učitelka byla na děti opravdu milá a hodně energická. Hovořila stručně, ale poměrně hlasitě. Měla výraznější mimiku obličeje.“

„P. učitelka na žáky mluví velmi rozvážně, klidně a pomalu. Děti oslovuje zdvořile a usmívá se po většinu času. Hovoří spisovně a v kratších větách (používá spíše kratší, ale o to důraznější sdělení).“

„Vyučující hovořila k žákům hlasitějším tonem hlasu. Měla výraznou mimiku obličeje. Byla velmi usměvavá. Při vysvětlování učiva gestikulovala rukama.“

Projevy zmiňované neverbální komunikace jsou totiž s ohledem na děti, podle mě, podstatnou součástí komunikace. Myslím si, že úsměv a „řeč očí“ mohou na děti mnohdy působit stejně

efektivně jako projevy komunikace verbální. Ostatně to se při samotném pozorování také v určitých případech projevilo.

Umět s žáky správně a efektivně komunikovat by, z mého pohledu, mohlo být jedno z kritérií hodnocení profesního růstu. Během pozorování se několikrát ukázalo, jak náročná disciplína komunikace z hlediska obsahu a výrazu je:

„Děti se zapojovaly do všech aktivit s nadšením, vyučující je měla nachystané skvěle a nenechala se rozhodit nečekanými dotazy/výkřiky dětí. Klidný a srozumitelný hlas p. učitelky, spisovná mluva a způsob, jakým oslovuje žáky, vytvářely příjemné prostředí pro výuku. Používání zdobnělin a úsměvů jistě přispívalo k pohodě dětí ve třídě.“

4.6.3 Vyučovací proces a jeho efektivita

Vyučovací proces je v malotřídních školách odlišný přítomností dvou a více tříd v jedné učebně. Proto by měl být učitel působící na malotřídní škole vybaven dostatečnými organizačními schopnostmi, díky kterým bude efektivně rozkládat svoje přímé působení na žáky. K tomuto se jeden z vyučujících po mé návštěvě v její hodině vyjádřila takto:

„Snažila jsem se věnovat oběma ročníkům ve výuce časově „plus minus“ stejně. Někdy je náročnější si čas hlídat, ale tuto hodinu jsem, troufám si říct, zvládla dobře. Je pro mě důležité sledovat čas, abych si práci dokázala dobře rozvrhnout a abych ve výuce stihla, co potřebuji. Někdy mají děti potřebu více diskutovat, což se stalo právě v této hodině. Ačkoliv je potřeba dát dětem prostor, ne vždy se to učiteli hodí. Takže se mi osvědčilo, dát jim za úkol, sdělit mi, co chtějí např. jednou větou a spisovně apod. Často se pak přestanou hlásit, nebo se více zamyslí, zda chtějí sdělení vůbec říct atp. (a tak podobně)“

Troufám si říct, že je tato disciplína pro učitele velmi náročná a že se jí učí v průběhu celé praxe neustále. Tzn. jak si správně rozplánovat jednotlivé činnosti ve výuce, kdy a při jakých činnostech se věnovat jedné části třídy (jednomu ročníku), kdy naopak druhé apod. Tomuto tématu jsme se věnovali v oddílu 3.3.3, zde je plné ztotožnění se s pohledem autorek Trnkové, Chaloupkové, Knotové (2009, s. 52) jejichž pohled na tuto problematiku zmiňujeme výše.

Udržet pozornost žáků je v současné době také velice těžké. Proto si někteří vyučující chystají práci navíc pro žáky, kteří jsou se zadanou prací rychleji hotovi:

„Žáci, kteří jsou rychlí a mají samostatnou práci hotovou dříve, než se jim p. učitelka opět věnuje, vědí, že si mohou jít pro pracovní list (mají je vzadu ve třídě rozdělené dle předmětů) a v tichosti ho vypracovávat.“

K tomu, aby byli žáci při výuce pozorní, se učitelům nabízí možnost častějšího střídání aktivit a jejich různorodost. Během pozorování jsem byla v hodinách svědkem velkého množství různých činností. Nejčastěji se střídaly samostatné činnosti žáků s frontální a skupinovou výukou:

„P. učitelka střídala frontální metody se skupinovými činnostmi a samostatnou prací. Líbilo se mi, že měla ročníky ve třídě rozděleny ve dvou řadách (v jedné řadě druhá třída, ve druhé třetí).“

„Probíhala zde forma frontální výuky (společné kontrolování, diskuse, vysvětlování, ...) a také samostatná práce – oprava pracovního listu (hra na „učitele“).“

„Hodina probíhala především formou frontální výuky (monolog učitele a dialog s žáky, vysvětlování) a také formou samostatné práce (samostatná práce žáků v pracovním sešitě).“

Že jsou pedagogové nejen učители, ale také vychovávatelem dětí, se ukázalo ve více případech při pozorování, které jsem v hodinách kolegů absolvovala. Jedna z vyučujících se právě k výchově vyjádřila takto:

„Často děti nemají nastaveny mantinely z domu, proto je to pro nás učitele první třídy tak trochu bojový úkol. Poslední dobou s kolegy o přestávkách hodně řešíme a konzultujeme jakým způsobem děti usměrňovat, když kolikrát nejsou dost dobře vychovány z domu, nebo mají celkově špatné sociální zázemí. Připadá nám totiž, že se problémy spojené s chováním žáků řeší, ve školách čím dál více.“

V rozhovoru byla respondentům položena otázka zaměřená právě na výzvy (kázeňské problémy, nebo jiné nečekané situace), které mohou v průběhu výuky vzniknout. Zajímalo nás, jak na ně reagují a jakým způsobem je řeší:

Respondent 1: *„Těžko říct obecně, záleží na „prohřešku“ a také konkrétním žákovi. Vždy je ale nejlepší cesta komunikace a nalezení společné cesty.“*

Respondent 2: *„Reaguji podle školního řádu a pravidel třídy; podle druhu a závažnosti „výzvy“, věku a rozumových schopností žáka. Je to hodně individuální.“*

Respondent 3: *„Na tyto výzvy, dle mého názoru, reagují s větším nadhledem než na počátku mé profesní praxe. Občas se mi stane, že se nechám emocionálně „vykolejit“, ale snažím se mít své reakce pod kontrolou a zachovat klid.“*

Respondent 4: „*Čím déle jsem ve vyučovacím procesu, tím musím konstatovat, že výzev přibývá. Možností řešení je ale stále dost. Osobní domluvou, postupem podle školního řádu, konzultací s rodiči, kontaktováním příslušných poraden, můžeme využít služeb speciální pedagožky, ...*“

Respondent 5: „*Vzhledem k tomu, že učím spoustu let menší děti (1. - 3.ročník) nevyskytují se závažné kázeňské problémy příliš často. Drobné prohřešky řešíme domluvou osobní, popřípadě s rodiči. Často v rámci třídnické hodiny zařazuji komunitní kruh, kde mají děti prostor svěřit se, vyřešit, omluvit se, vyjádřit se k problému atd.*“

Respondent 6: „*Vznikají čím dál častěji. Snažím se už kázeňský problém považovat za standard. Reaguji průběžně, dle možností ukotvených ve školním řádu.*“

Na tuto otázku nám většina dotazovaných odpověděla spíše obecně. Myslím si, že důvodem je skutečnost, že každý jeden kázeňský problém vyžaduje konkrétní a individuální reakci a řešení. Dle mého mínění, je správné, že někteří respondenti (2, 4, 6) se v této souvislosti odkazují na školní řád, ve kterém jsou kroky potřebné k řešení daného problému napsány. Tři z šesti dotazovaných zdůrazňují správnou komunikaci, jak s daným problémovým žákem, tak i s jeho rodiči. Za lehce překvapivý, ve špatném slova smyslu, považuji výrok respondenta 6 o „standardu kázeňského problému“. Ten částečně nastínil také respondent 4, který se nechal slyšet, že „*čím déle jsem ve vyučovacím procesu, tím musím konstatovat, že výzev přibývá*“. Sama se bohužel s těmito názory setkávám stále častěji. Myslím si, že je důležité na konkrétní problém vždy nahlížet opatrně a empaticky. Klidné jednání a nadhled v těchto situacích sehrává významnou roli, což nám sdělil respondent 3 a já s jeho sdělením souhlasím.

Každý kázeňský problém je jiný. Ať se jedná o závažnost, nebo zda jej žák opakuje častěji apod. Velkou roli hraje již výše zmíněná komunikace. Správně uchopený dialog se žákem, který bude mít dostatečný prostor k vyjádření a vysvětlení problému ze své strany, je klíčový. Na druhou stranu považuji za stěžejní, aby učitel jednal s žákem bez předsudků, aby se snažil žákovi porozumět, nabídnout mu potřebnou pomoc a podporu. Učitel by se měl dále v takových situacích hlouběji zamyslet mimo jiné nad tím, jaké faktory mohly daný problém ovlivnit. Mnohdy se může jednat o nedostatečné porozumění učiteli/materiálům, problémy v interakci s ostatními spolužáky, nedostatečnou motivaci a někdy také osobní problémy. Kromě komunikace se žákem je stejně tak důležitá komunikace s rodiči žáka, obzvláště pokud se jedná o problém opakovaný. Domnívám se, že je vždy dobré rodiče na zjištěný problém upozornit. Mohou být nápomocni k lepšímu uchopení problému a jeho řešení. Kolegiální podpora a

spolupráce může být pro pedagoga, který se s kázeňskými problémy žáků potýká, klíčová. Kolegové mohou učitelům pomoci hledat řešení, mohou mu dát jiný pohled na daný problém, nebo mohou mít zkušenosti s řešením takového problému. To vše může pedagogovi velmi pomoci a může ho to podpořit také po psychické stránce. Vnímání sounáležitosti učitelského sboru při řešení kázeňských problémů s žáky je, podle mě, pro zdravě fungující kolektiv zásadní.

K lepšímu chování dětí ve škole může pomoci jak motivace, tak i následné ocenění za dobře odvedenou práci. Někteří pedagogové své žáky motivují na začátku vyučovací hodiny, nebo před začátkem určité činnosti. Najdou se ale i tací, kteří děti motivují i během samotného procesu řešení nějakého úkolu. To stejné bychom mohli říct také o pochvalách a oceněních. Při pozorování jsem si všimla, že jsou děti zvyklé na odměny v podobě samolepek, nebo razítek. Bylo vidět, že z nich mají radost a motivují je.

Motivace a oceňování v jakékoli podobě bylo během mých návštěv v hodinách kolegů dostatečně zastoupeno:

„P. učitelka děti hlasitě chválí, např. „vy jste šikovné, vám to jde, skvělá práce apod.“ Za samostatnou práci s žádnou chybou, nebo jen malým množstvím chyb, dává razítka se smajlíky přímo do pracovního sešitu žáka.“

„Líbilo se mi, že p. učitelka dohlížela na práci žáků po celou hodinu. Sdělovala dětem, v jaké fázi úkolu by v danou dobu měly být, případně je slovně chválila, že se jim práce daří.“

„P. učitelka žáky za správné odpovědi chválila, chválila je také za správnost plnění pracovního listu a za spolupráci.“

„P. učitelka vyvolává především děti, které se samy hlásí, avšak snaží se vyvolávat také děti, které se aktivně nezapojují. Takových žáků se také ptá, proč více nepracují a slovně je povzbuzuje. Moc se mi líbilo namotivování žáků před samostatnou prací – „teď si zahrajete vy sami na paní učitelky a pány učitele.“

Téma otevřených hodin a hospitací během vyučovacích hodin jsem otevřela v rozhovorech s respondenty dvěma otázkami: „Jaký je váš přístup k otevřeným hodinám a hospitacím jako nástroji pro profesní rozvoj? Proč si myslíte, že jsou/nejsou otevřené hodiny a hospitace důležité pro vzdělávání učitelů?“

Odpovědi respondentů se tentokrát poměrně dost lišily. Na tuto možnost profesního růstu reagují někteří respondenti více skepticky, s lehkými obavami, v jednom případě dokonce spíše negativně. U dvou dotazovaných respondentů se naopak objevily názory, které vnímám jako pozitivní. Podstatné je říct, že otevřené hodiny a hospitace ve výuce jakožto nástroje k profesnímu růstu vnímají respondenti vesměs jako potřebné a přínosné.

Respondent 1: *„Zpětná vazba je vždy užitečná, zvláště pokud je případná kritika konstruktivní a může napomoci zlepšení výuky.*

I přes to, že nám zpětnou vazbu každou hodinu dávají žáci, je namístě, aby naši práci zhodnotil i jiný učitel a mohl s námi sdílet jeho pohled. Naše vnímání může být občas zkreslené nebo si nemusíme připouštět či si všímat některých chyb. Samozřejmě se nejedná jen o to, co je špatně. Pochvala od druhých je také příjemná a přínosná.“

Respondent 5: *„Nebráním se otevřeným hodinám a hospitacím. Ráda přijmu hodnocení a poznatky o své práci od druhé osoby. Sama ráda nahlédnu na práci druhých.“*

Odpovědi respondentů 1 a 5 vyznívají čistě pozitivně a otevřeně. Uvědomují si důležitost a vnímají možný potenciál těchto způsobů pro další růst a vzdělávání učitelů.

Respondent 2 a respondent 6 vyzdvihli hospitace a otevřené hodiny jakožto nástroje k profesnímu růstu ve smyslu přínosu inspirace od kolegů a k získání nových přístupů a metod. Bohužel už se v jejich názorech objevuje již zmíněná skepse a strach z realizace těchto způsobů kolegiální spolupráce:

Respondent 2: *„Jsem vůči nim lehce skeptická, protože mám trému a strach, co si o mém stylu výuky konkrétní hospitující/pozorovatel řekne, ale vítám to. Myslím si, že konstruktivní kritika je pro člověka dobrá. Díky ní se posouváme.*

Určitě jsou velmi důležité. Protože sama u sebe už určité věci po dlouhodobé praxi ve škole vůbec nevnímám. Co se týče hospitací, na které chodím jakožto hospitující, mohu si díky pozorování kolegů osvojit jiné způsoby výuky – inspirovat se. Mohu objevit nové přístupy, využití určitých pomůcek a mnoho dalšího.“

Respondent 6: *„Jsem tomu otevřený, ale u nás na škole fungují spíše formálně. Hospitace realizujeme, jakožto povinně vedené dokumenty. Nevýhodu vidím v nepřipravenosti učitelů a jejich určité skepsi, těžko se to prosazuje do zaběhlého vzdělávacího systému. Často to končí stylem – „je to nutné/je to potřeba“ apod.*

Jsou důležité pro sdílení výukových metod, zkušeností, také jako inspirace a vzájemná motivace, snaha předejít stejným chybám. Často je to ale opět strašák, než aby to bylo vnímáno kladně.“

Převažující negativní postoj k otevřeným hodinám a hospitacím ve výuce zmínily ve svých odpovědích respondenti 3 a 4:

Respondent 3: *„Dle mého názoru nemají na profesní rozvoj až takový efekt. Mám jiné, důležitější nástroje pro profesní rozvoj. Nicméně myslím si, že když se otevřená hodina/hospitace dobře uchopí ve smyslu, že mezi hospitujícími a vyučujícími proběhne kvalitní reflexe, může být velmi efektivní.“*

Mohou být prospěšné, ale zatím jsem takovou možnost neměla.“

Respondent 4: *„Je to sice trochu méně příjemná stránka vyuč. procesu, nicméně důležitá součást našeho povolání a vyslechnout si názor někoho dalšího, člověka také posouvá.*

Myslím si, že nejsou tolik podstatné, sama je v oblibě nemám. Jsem z nich nervózní a necítím se dobře, když jsem pod drobnohledem svého kolegy.“

Jeden z respondentů sice sdílí názor, že jsou tyto nástroje k profesnímu růstu učitelů ve smyslu vyslechnutí si názoru kolegy potřebné, ale hned v následující odpovědi říká, že pro něj tolik podstatné nejsou. Respondent 3 si myslí, že by prospěšné být mohli, ale sám takovou zkušenost nemá.

Myslím si, že správně realizovaná hospitace, nebo otevřená hodina může být dobrým nástrojem k profesnímu růstu učitelů. K tomu, aby byla dobře provedená je potřeba provést metodu pozorování kvalitně, dle stanovených zásad a předem stanovených jevů. Za velmi důležitou považuji také následnou zpětnou vazbu, tedy společnou reflexi zúčastněných. Přínos společného vyhodnocení vyučovací hodiny spatřuji ve více aspektech. Jedním z nich je, že si oba zúčastnění mohou poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu a sdílet své zkušenosti a osvědčené postupy. To jim oběma může pomoci ke zdokonalení svých pedagogických dovedností a zlepšení kvality výuky. Dalším přínosem může být objevení silných a slabých stránek pedagogů, kterých si oni sami na sobě nevšimli nebo si je neuvědomili. V neposlední řadě může být hospitace či otevřená hodina velkým přínosem pro rozvoj a zlepšení komunikace mezi pedagogy a pro celkové přívětivé prostředí pro sdílení znalostí a zkušeností učitelů v pedagogickém sboru.

Jaký názor mají dotazovaní respondenti na otevřenou spolupráci a sdílení výukových zkušeností s ostatními učiteli ve škole a jak vnímají snahu o společné vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu v kolektivu? Odpovědi na tyto otázky se opět hodně lišily. Někteří z respondentů vnímají sdílení výukových zkušeností za dostatečné a jakožto přirozenou součást jejich pedagogického působení. Jiní zase oponují tím, že na sdílení výukových zkušeností, otevřenou spolupráci a na společné vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu není dostatek času.

Respondent 1: *„Každý se můžeme neustále učit nové věci a také obohatit druhé svými nápady. Spolupráce pedagogů, navíc v rámci stejné školy, je za mě obohacující a jistě i stmelující. Ano, myslím si, že v tomto ohledu děláme dostatek.“*

Respondent 5: *„Kladný, ráda se podělím o své zkušenosti a vyslechnu zkušenosti kolegů. V rámci spolupráce nemáme problém připravit pro děti celoškolské akce, vždy se domluvíme a navzájem se obohacujeme svými nápady.“*

Dle mého názoru, je dostatečná. Náš kolektiv je malý a stíháme si zkušenosti a poznatky předávat poměrně často. V podstatě jsme v neustálém kontaktu, vyučujeme napříč více ročníků, bez vzájemné spolupráce bychom efektivního vyučovacího procesu nedocílili.“

Sdílím názor, že tím, jak je kolektiv pedagogů i samotná malotřídní škola menší než školy plně organizované, učitelé spolu mají možnost více komunikovat (například o přestávkách, při dozorech apod.). Otázkou zůstává, zda se jedná o dostačující a kvalitní způsob komunikace. Domnívám se, že výhodnějším způsobem by byly vyhrazené časové úseky pro společné diskuse k těmto tématům.

Respondent 2: *„Je to pro mě prospěšné z hlediska posouzení mého úsudku s ostatními a získávání nových přístupů.“*

Není na ni dostatek času a klidu. Jsme zahlceni „papírováním“ a různými úkoly, které musíme během pracovní doby plnit. Takže vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu vnímám jako nedostatečné.“

Respondent 3: *„Bohužel ke sdílení výukových zkušeností, dle mého názoru, nedochází, Řešíme a sdílíme spíše výchovné metody a zkušenostmi s nimi.“*

Efektivitu vzdělávacího procesu nijak zvlášť nehodnotíme společně. Věnujeme se mu více na čtvrtletních poradách v rámci klasifikace žáků. Celkově tedy vnímám společné vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu jako nedostatečné.“

Respondent 4: *„Vnímám ji jako přirozenou součást naší práce.*

Většinou ano, ale je to specifická záležitost a nikdy nemůžeme říct, že je snaha absolutně dostatečná.“

Respondent 6: *„Sdílet, ale ne každý chce a umí sdílet, nebo přijímat. Důležitý je určitě čas a ochota se sdílení věnovat.*

Nevnímám. Nedokážeme na to najít stejnou „notu“ a prostor. Zároveň si myslím, že se mezi sebou s kolegy dobře známe a víme o jistých rezervách, nebo naopak o kvalitách každého z nás. Ale bylo by dobré udělat si někdy například hodinu vyloženě zaměřenou právě na vyhodnocování této efektivity.“

U respondentů 2, 3, 4, a 6 se objevují názory, které poukazují na nedostatek společných sdílení výukových zkušeností a efektivního vyhodnocování vyučovacího procesu. A to především z časového hlediska a z hlediska ochoty své zkušenosti sdílet. Podle mého mínění, by bylo vhodné, aby větší iniciativu ke společnému sdílení a celkově lepší komunikaci kolektivu učitelů, určilo vedení školy. Lze jej založit čistě na dobrovolné účasti. Nicméně zavedení například kruhu společného sdílení a vyhodnocování zkušeností a poznatků z výuky, v časové frekvenci jednou za týden, by mohlo vést k větší efektivitě vyučovacího procesu a ke zlepšování vztahů mezi kolegy.

Jak často provádí učitelé reflexi své vlastní výuky a jakým způsobem tuto reflexi dokumentují nebo zaznamenávají, bylo náplní další otázky v rozhovoru s respondenty.

Respondent 1: *„V tomto ohledu bych se asi měla polepšit. Reflexi provádím, dotazuji se i žáků na konci hodin, ale nevedu si o tom žádné poznámky. Takže čistě ústní formou. případné připomínky nebo výsledky pozorování si беру k srdci a snažím se pracovat na jejich zlepšení.“*

Respondent 2: *„Reflektuji svou výuku denně, a to z vědomostí a dovedností žáků. Zamýšlím se nad tím, co bych mohla příště udělat lépe apod. Občas také provádím reflexi s žáky i jejich rodiči. Především před klasifikací. Nijak si však svou reflexi nedokumentuji.“*

Respondent 3: *„Svůj vzdělávací proces reflektuji při zapisování do třídní knihy, při zapisování probíraného učiva za každý týden. Reflektuji, jak a co se mi podařilo s dětmi probrat, co bude*

potřeba naopak procvičit apod. Na reflexi, jako takovou, nemám dostatek času, ale snažím se ptát děti, jak se jim např. daná aktivita či hodina líbila.“

Respondent 4: *„Reflexi dělám téměř neustále, nejčastěji po hodině a nejpozději při přípravě následující hodiny. Poznámky si píšu do příprav, ohledně třídnictví do speciálního sešitu.“*

Respondent 5: *„Reflexi své vlastní výuky si provádím často, přemýšlím, co se povedlo nebo jak to dělat lépe – nedokumentuji. S dětmi každý měsíc zaznamenáváme a hodnotíme na obrázkové karty.“*

Respondent 6: *„Menší reflexi provádím každý den. Shrnu si, zda jsem zvládl vše, co jsem si stanovil. Vedu si deník, do kterého si zaznamenávám, co se povedlo, co ne, co se osvědčilo atp.“*

Reflexi své vlastní výuky uskutečňují respondenti různými způsoby. Tři respondenti (1, 2 a 5) ji provádí pomocí zpětné vazby od žáků, což využívají i další dotazování, ale spíše jako podpurný reflektivní způsob. Tyto tři respondenti si však svou reflexi nijak nedokumentují, pouze ji uchovávají v paměti. Reflexi uskutečňovanou s pomocí třídní knihy realizují dva respondenti (3, 4). Doplnují jí již zmíněnou zpětnou vazbou od dětí. Respondenti 4 a 6 si svou reflexi zaznamenávají do sešitů, které si sami pro sebe zavedli. Myslím si, že tento způsob je nejlepší, protože tak své vyhodnocování a seberefexi s konkrétními příklady nezapomenou. Z těchto sešitů pak mohou čerpat informace (co se osvědčilo a co ne) během celé své následující praxe. Důležité, dle mého názoru, je reflektovat častěji, i když v menší míře. Což zcela odpovídá tvrzení z podmínek formy kolegiální podpory „3 S“, které jsme zmínili v oddílu 2.6.1 metodiky projektu Spirála od Košťálové (2015, s. 8-9).

4.7 Diskuse a závěry výzkumu

Hlavním cílem této diplomové práce bylo prozkoumat specifika kolegiální spolupráce profesního učení na malotřídní škole. Z uskutečněného výzkumu, tedy ze zúčastněného pozorování a rozhovorů se zvolenými respondenty, jsme zjistili následující specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole:

Příležitosti, které se na malotřídní škole k profesnímu učení nabízejí, jsou zejména tyto: hospitace, otevřené hodiny, vzdělávací semináře – s osobní účastí/online varianta, diskuse a rozhovory s kolegy.

Z realizovaného výzkumu jsme zjistili, že jedním ze specifíků, které se na malotřídní škole může naskytnout, je nepřítomnost učitele z důvodu účasti na vzdělávacím kurzu během vyučování.

Problémem se v této situaci jeví menší počet pedagogů, kteří jsou na škole k dispozici jakožto zástup za případného chybějícího učitele právě z důvodu školení. Někteří respondenti se vyjádřili, že tento problém vnímají právě jako potíž a překážku k tomu, aby se nějakého vzdělávacího kurzu zúčastnili. Proto raději volí online dostupné vzdělávací kurzy, které lze realizovat odkudkoliv, mnohdy i v jakýkoli čas (záleží na konkrétním školení). V poslední době vidí část respondentů jako aktuální a potřebné vzdělávání se v oblasti digitálních kompetencí.

Co se týče otevřených hodin a hospitací, očekávala jsem kladnější reakce na tento typ příležitostí k profesnímu růstu. Názory respondentů byly však spíše negativní. Učitelé z nich mnohdy bývají nervózní, mají strach z kritiky od hospitujících kolegů na návštěvě ve výuce. Na druhou stranu ale uznávají, že když jsou dodrženy potřebné zásady, mohou být tyto způsoby pro profesní růst přínosné a inspirativní.

Diskuse a rozhovory mezi kolegy probíhají nejčastěji v rámci přestávek mezi vyučovacími hodinami a na společných poradách (před klasifikací). Jednou ročně si vedení školy (pan ředitel) předvolá každého pedagogického pracovníka k povinnému profesnímu rozhovoru. Během takového rozhovoru s příslušným zaměstnancem hovoří o jeho profesním růstu a řeší společně téma dalšího profesního vzdělávání.

Výzkum poukázal na skutečnost, že část respondentů považuje sdílení svých profesních zkušeností a vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu v rámci pedagogického sboru v této škole za nedostatečné.

Podmínky, které se v kolegiální spolupráci v malotřídní škole ukázaly jako podstatné jsou vzájemná souhra, společné plánování i vyhodnocování výuky pedagoga s asistentem pedagoga. Z realizovaného výzkumu, tedy z rozhovorů s respondenty a ze zúčastněného pozorování vyplynulo, že je osoba asistenta pedagoga téměř pro všechny dotazované velmi důležitá. A to zejména z důvodu organizační i morální pomoci během výuky. Sdílím ten názor, že pokud je vztah asistenta pedagoga a pedagoga založen na vzájemném respektu, podpoře a otevřené komunikaci, je asistent pedagoga nepostradatelnou součástí vyučovacího procesu.

Jako jeden z významných způsobů, který by mohl vést ke zkvalitnění edukačního procesu na malotřídní škole, spatřuji sdílení získaných zkušeností a společné vyhodnocování edukačního procesu. Takové sdílení by bylo dobré zavést na pravidelné bázi, například jednou týdně v předem stanovený čas. Já osobně bych (jako začínající učitelka) velmi uvítala, kdybychom se s kolegy např. na konci každého týdne na jednu hodinu sešli, abychom zrekapitulovali, jak se nám daný týden dařilo (co se nám osvědčilo, co naopak ne). Tato setkání by měla směřovat

ke vzájemné inspiraci při realizování vzdělávacího procesu. Myslím si, že by to byla opravdu vhodná forma kolegiální spolupráce a profesního učení zároveň. Ideální by bylo, kdyby si každý pedagog vedl svůj vlastní deník, ve kterém by dokumentoval již zmíněné „co se povedlo/nepovedlo, co se osvědčilo/neosvědčilo.“

ZÁVĚR

V diskusi a závěrech výzkumu se budeme snažit zrekapitulovat klíčové poznatky, které provedeného výzkumu vyplývají.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo *prozkoumat specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole*. Z hlavního cíle nám vyplynula hlavní výzkumná otázka: *Jaká jsou specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na malotřídní škole?* Na tuto otázku jsme našli odpověď pomocí metod kvalitního výzkumu – zúčastněného pozorování a rozhovorů. *Posoudit význam profesního učení pro efektivitu edukačního procesu na malotřídní škole, také popsat příležitosti pro profesní učení a definovat podmínky kolegiální spolupráce na malotřídní škole*, byly cíle dílčí.

Diplomová práce byla rozdělena do dvou částí, do části teoretické a empirické. V teoretické části jsme se zabývali pojetím učitelské profese. Definovali jsme pojem učitel jako povolání, profesi a zaměstnání, zkoumali jsme také prestiž tohoto povolání. Zajímala nás osobnost učitele a s ní spojené profesní kompetence a osobnostní předpoklady učitele. Osobnost učitele hraje klíčovou roli, neboť má odpovědnost za vzdělávání žáků, formování jejich osobnosti a přípravu na začlenění do společnosti. Může být pro dítě vzorem či inspirací v různých oblastech života. Dále jsme vysvětlili pojem self-efficacy u učitelů, což je slovní spojení zdůrazňující víru učitele ve své schopnosti, které mohou ovlivňovat žákův výkon. Prozkoumali jsme způsoby a možnosti profesního učení a profesního rozvoje pedagogů. Podrobněji jsme se zaměřili na tři modely, které mohou sloužit jako podpůrný materiál k profesnímu růstu a rozvoji učitelů. Na Korthagenův model ALACT, Shulmanův cyklický model a na cyklus od profesorky Helen Timperley. Následně jsme se zabývali formami kolegiální spolupráce a pojetím Hattieho a Wiliame, kteří zdůrazňují „hodnocení jakožto podstatnou součást profesního učení“. Zařadili jsme objasnění pojmu malotřídní školy a organizaci tohoto druhu školy. Do teoretické části jsme v neposlední řadě zařadili podmínky pro realizaci profesního učení na malotřídní škole. Specifika spolupráce týmu učitelů v malotřídní škole jsme sem zařadili jako poslední, ale o to více podstatnou část této práce.

V praktické části byl zpracován kvalitativní výzkum pomocí metody zúčastněného pozorování a rozhovorů. Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili výzkumný soubor šesti učitelů. Tito učitelé dohromady utváří pedagogický sbor jedné nejmenované malotřídní školy. S oporou teoretické části jsme se pokusili *prozkoumat specifika kolegiální spolupráce a profesního učení na této malotřídní škole*. Data zjištěná během výzkumného šetření byla analyzována pomocí

metody otevřeného kódování. Na základě pozorování a rozhovorů byly vytvořeny tři základní kategorie – pracovní role asistentky pedagoga, profesní kompetence a rozvoj učitele a vyučovací proces a jeho efektivita. Tyto kategorie byly následně rozděleny na podkategorie, které zastupovaly jednotlivé kódy. Bohatou interpretací dat výzkumného šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky a naplněny cíle diplomové práce. Z výzkumného šetření vyplynulo, že jedním ze specifíků, které ovlivňuje kolegiální spolupráci a profesní učení na malotřídní škole je malé množství pedagogů v pedagogickém týmu. To se projevilo jako negativum při možnosti účastnit se školení, která probíhají často v dopoledních hodinách. Někteří učitelé si místo toho hledají vzdělávací kurzy v online prostředí po pracovní době. Ty však nemusí některým vyhovovat. Osobní kontakt se školiteli a dalšími pedagogy může být pro někoho výhodnější. Osobně si myslím, že je těžké v tomto směru provést nějakou radikální změnu. Dala bych však doporučení v podobě větší motivace ke vzdělávání se od vedení školy. Myslím si, že by vedení školy mohlo přicházet častěji s různými vzdělávacími kurzy a nabídkami, které by učitelům pravidelně předkládalo. Jedna z variant školení jsou také letní školy, kterých se učitelé mohou zúčastnit během velkých letních prázdnin. Vedení školy by mělo rozhodnutí, zda doporučené školení učitel přijme, respektovat. Mělo by však jeho motivaci zdokonalovat se maximálně podpořit.

Dále byly popsány příležitosti pro profesní učení a definovány podmínky kolegiální spolupráce na malotřídní škole. Spíše nepříjemným překvapením pro mě bylo zjištění týkající se otevřených hodin a hospitací. Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé této malotřídní školy vnímají zmíněné způsoby profesního růstu jako méně důležité, nebo dokonce stresující. Nad tímto stresovým faktorem se s podivem pozastavuji. Kolektiv učitelů na této škole čítá šest pedagogů, což je velmi málo. Přichází spolu do kontaktu denně několikrát. Znájí se dobře a ví o kladných i záporných stránkách svých kolegů. Proto mě tento negativní pocit respondentů udivil.

Posoudili jsme význam (realizovaných způsobů) profesního učení pro efektivitu edukačního procesu na malotřídní škole. Význam realizovaných způsobů profesního učení na malotřídní škole k mému údivu není velký. Učitelé se k hospitacím a otevřeným hodinám stavěli částečně jako ke stresujícímu faktoru kolegiální spolupráce. Jeden z respondentů v rozhovoru dokonce zmínil, že pro některé učitele se jedná o nepříjemnou nutnost, kterou absolvují neradi. Dle mého názoru je tomu tak proto, že v této malotřídní škole působí v současné době učitelé s dlouholetou praxí, tedy i věkově starší a bojí se kritiky. Možná z toho důvodu, že kritiku nedokážou přijmout. Mohou si myslet, že ví sami nejlépe, co a jakým způsobem učit. Někteří

se mohou bát před hospitujícím chybovat. Chápu to jako selhání, tudíž stresující faktor. Jeden z dotazovaných respondentů uvedl, že jeho zkušenosti s dosavadními hospitacemi nepřinesly žádné větší přínosy. Domnívám se, že v této oblasti podmínek, které vedou ke zlepšení kolegiální spolupráce, by bylo dobré zavést nějakou metodickou příručku pro učitele. V ní by bylo důkladně, ale zároveň srozumitelně popsáno, jak se hospitace/otevřená hodina realizuje. Dále také v jakém směru by tyto metody pro lepší kolegiální spolupráci mohly být pro učitele přínosné, jak často by bylo vhodné je realizovat apod. Myslím si, že v současné době je jejich ukotvení trochu nešťastné už jen z toho hlediska, že vedení škol musí vést dokumentaci o hospitacích u svých podřízených. Ti to možná proto automaticky berou jako „nepříjemnou nutnost“, ze které mají strach. Dle mého názoru, by bylo dobré o těchto podmínkách kolegiální spolupráce více diskutovat a otevírat témata s nimi spojená.

Jako nové otázky na případné další cesty k prohloubení výzkumu mě v průběhu vypracovávání této práce přicházely na mysl následující:

- Jaké rozdíly jsou v podmínkách a příležitostech k profesnímu učení pedagogů mezi malotřídními a plně organizovanými školami?
- Jak často (např. kolikrát ročně) se učitelé průměrně zúčastňují vzdělávacích kurzů?
- Preferují učitelé více online školení, nebo osobní zážitkové semináře?

Bylo by velmi zajímavé se těmto otázkám více věnovat.

Zpracování práce mi přineslo uvědomění si, jak klíčová je spolupráce pedagogického kolektivu v jakékoli podobě. Považuji ji za zásadní s ohledem na osobní rozvoj učitele, kvalitu výuky, vzájemnou podporu, inspiraci a týmovou práci kolektivu. Velký přínos pro mě měla tato práce mimo jiné kvůli realizované výzkumné části. Bylo velmi obohacující navštívit pedagogy přímo v jejich výuce. Vnímám jako velmi důležité, aby byli pedagogové co nejvíce otevřeni novým výzvám, které by je mohly navést ke společnému kolegiálnímu růstu.

Závěrem bych ráda dodala, že jsem se v mé diplomové práci zabývala pouze jedním pedagogickým kolektivem na jedné nejmenované malotřídní škole. Bylo by proto zajímavé sledovat podobným způsobem i jiné školy. Následně bychom výsledky výzkumu porovnali a vyhodnotili. Každý kolektiv pedagogů je jedinečný.

POUŽITÉ ZDROJE

Literární zdroje

BASSEY, M. *Case study research in Educational Settings*, Buckingham: Open University Press, 1999. ISBN 0335199844

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

DYTRTOVÁ, R. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. Vyd. 1. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KAPR, J. (1967). *Prestiž povolání*. *Sociologický Časopis*, 3(6), 740–748.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola. Vydání 3., rozšířené a aktualizované*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací. 2., rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009. Dokážu to?* ISBN 978-80-904071-6-9.

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

KORTHAGEN, Fred A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. 1. vyd.* Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-.

KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Scénář 3S: forma kolegiální podpory*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2015. ISBN 978-80-87744-12-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. *Studia paedagogica*, 2005, 53.10: 109–122-109–122.

MICHALÍK, Jan (ed.). *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015. Ostatní odborné publikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4749-0.

NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

OTAVOVÁ, Marcela. *Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání*. Olomouc, 2019. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

OTAVOVÁ, Marcela. *Didaktika přírodovědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6301-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál (vydavatelství), 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.

PRŮCHA, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. Vyd. 2. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J.; Walterová, E.; Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SEDLÁČEK, Josef a MUSIL, František. *Naše malotřídní školy. Na pomoc učiteli*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN (Váz.).

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Veronika MARTANOVÁ, Veronika FRANCOVÁ, Ida VIKTOROVÁ, Helena FRANKE a Anna PÁCHOVÁ. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-272-9.

Stručný slovník pedagogický. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách, 1909.

STÝBLO J., URBAN J., VYSOKAJOVÁ M. *Personalistika 2006.* Praha: ASPI Publishing. 2005. ISBN 80-7357-148-X.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Michaela JOHNOVÁ ČAPKOVÁ. *Plánování edukačních aktivit v muzeu: od strategického plánu k přípravě edukačního programu.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4626-4.

ŠTĚPÁNEK, Čeněk. *Málotřídní škola v novém prostoru. V Praze: Dědictví Komenského, 1938. Spisy Dědictví Komenského*

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vydání druhé.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TIMPERLEY, H. (2011). *Using student assessment for professional learning.* Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development, ISBN – 0759406553.

TRNKOVÁ K., Knotová, D., CHaloupková, L. *Malotřídní školy v České republice, Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8*

TRNKOVÁ, K., CHALOUPKOVÁ, L., & KNOTOVÁ, D. (2009). *Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní. Studia paedagogica, 14(2), 52–68. ISSN: 1803-7437*

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. První vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABORatoř, z.s., [2016], ©2016. xxvi, 243 stran. ISBN 978-80-906082-5-2*

YIN, R.K., *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003. ISBN 076192552

Internetové zdroje

AVALOS, Beatrice. *Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and teacher education. ONLINE. 2011, 27.1: 10-20. Dostupné z: [main.pdf \(sciencedirectassets.com\)](#) [citováno 2023-10-03].*

BLAŽKOVÁ, Klára. *Učitel jako reflektující praktik. Online. 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Kasíková, Hana. Dostupné z: [DPTX_2011_2_11210_0_345245_0_125291.pdf \(cuni.cz\)](#) [citováno 2023-10-10].*

ČERNÁ, Mgr Karia; UHRÍNOVÁ, Ingrid. *Organizace a řízení malotřídní školy. Online. 2011. Dostupné z: [Organizace_a_rizeni_malotridni_skoly.doc \(live.com\)](#) [citováno 2023-09-22].*

EDUin. *V Česku ubývá malotřídních škol i děti v nich. Stát by měl říct, jak vidí optimalizaci školské soustavy. Jak se dělá dobrá škola. EduIN. Online. 2023. [citováno 2023-12-10]. Dostupné z: [www.eduin.cz](#)*

ET A GLANCE, Education. *OECD indicators. Edition, 2001. ONLINE. [citováno 2023-11-10]. Dostupné z: Education at a Glance 2001 : OECD Indicators | Education at a Glance | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org)*

HRABOVSKÁ, Eva. *Způsoby kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů v českých školách. 2019. PhD Thesis. Masaryk University, Faculty of Education. Online. [citováno 2023-11-15].*

Dostupné z: [Kolegiální podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků | Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED](#)

HRUBÁ, Jana. *Jakou podporu učitelé potřebují? Metodický portál: Články [online]. 23. 10. 2009, [cit. 2023-11-06]. Dostupné z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/6971/JAKOU-PODPORU-UCITELE-POTREBUJI.html>>. ISSN 1802-4785.*

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Online. Gaudeamus, 2013. Dostupné z: [Zacinajici-ucitel-z-pohledu-profesniho-vyvoje.pdf \(researchgate.net\)](#)*

Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů. NIDV [online]. Rok neuveden [cit. 2023-10-27]. Dostupné z [www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45](#)

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Profesní bádání jako cesta k lepším výsledkům učení žáků: Společné profesní učení a zlepšování školy. Řízení školy online [online]. 25. 1. 2022. [citováno 2023-12-13]. ISSN 2533-4484. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/profesni-badani-jako-cesta-k-lepsimvysledkum-uceni-zaku.a-8229.htm>*

OTAVOVÁ MARCELA. (2015). *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy. e-PEDAGOGIUM [online]. III/2016. [citováno 2023-10-20].*

Dostupné z WWW: <<https://www.pdf.upol.cz/veda/odborne-casopisy/e-pedagogium/>>.

SABÁČKOVÁ, Kristýna. *Vnímání učitelské profese samotnými učiteli a veřejností* Online. České Budějovice, 2021 [cit. 2023-10-01] Dostupné z: <https://theses.cz/id/4bix6v/>.
Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
Vedoucí práce Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

SEHNALOVÁ, A., řešitelský kolektiv projektu Centra celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. *Práce na vlastním profesním rozvoji. 2021. [online]. [citováno 2023-10-17]. Dostupné z: [Kompetence leadera úspěšné školy \(KLÚŠ\) – CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008145 Kompetence leadera úspěšné školy \(KLÚŠ\) \(upol.cz\)](https://www.upol.cz/kompetence-leadera-uspesne-skoly-klus)*

SHAVELSON, R. J., HUBNER J. J., & STANTON, G. C. (1976). *Online. Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46(3), 407–441. [citováno 2023-12-05]. Dostupné z: [Self-Concept: Validation of Construct Interpretations - Richard J. Shavelson, Judith J. Hubner, George C. Stanton, 1976 \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav?path=/journals/rev-of-educational-research/v46n3/shavelson-1976)*

SLAVÍK, Jan, et al. *Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. Online. Pedagogická orientace, 2014, 24.5: 721-752. [citováno 2023-11-09]. Dostupné z: [Zobrazit Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. | Pedagogická orientace \(muni.cz\)](https://www.muni.cz/humanitny/peo/2014/245/721-752)*

SVOBODOVÁ M., *Otevřené hodiny: Proč chtít kolegiální zpětnou vazbu a jak ji získat., www.universitas.cz. Ostrava, 2023. [citováno 2023-01-23] Dostupné z: [Otevřené hodiny: Proč chtít kolegiální zpětnou vazbu a jak ji získat \(universitas.cz\)](https://www.universitas.cz/otevrene-hodiny-proc-chtit-kolegialni-zpetnou-vazbu-a-jak-ji-ziskat)*

ŠÍDOVÁ, Hana. *Profese učitele z hlediska veřejného mínění. Online. 2010. [citováno 2023-11-22]. Dostupné z: [content \(tul.cz\)](https://www.tul.cz/content)*

The Kellner family foundation. www.kellnerfoundation.cz. Online. Dostupné z: [Otevřené hodiny na čtenářských školách | Nadace The Kellner Family Foundation \(kellnerfoundation.cz\)](#). Praha, 2019. [citováno 2023-01-23]

TOMKOVÁ ANNA, SPILKOVÁ VLADIMÍRA. "Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze". Orbis scholae 1:9-29. Online. [citováno 2023-12-01]. Dostupné z: [professionalization-of-teacher-education-for-primary-school-options-and-limits_Content%20File-PDF.pdf \(ceeol.com\)](#)

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and teacher education, 2001, 17.7: 783-805. Online. [citováno 2023-11-15]. Dostupné z: [main.pdf \(sciencedirectassets.com\)](#)

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk; HOY, Wayne K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of educational research, 1998, 68.2: 202-248. Online. [citováno 2023-10-20]. Dostupné z: [Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure - Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy, Wayne K. Hoy, 1998 \(sagepub.com\)](#)

VONDROVÁ N., CACHOVÁ J., COUFALOVÁ J., KRÁTKÁ M., „Lesson study“ v českých podmínkách: Jak učitelé vnímali svou účast a jaký vliv měla na jejich všímaní si didakticko-matematických jevů, 2016, Časopis Pedagogika. Online. [citováno 2023-12-06]. Dostupné z [www: <Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 \(Print\), ISSN 2336-2189 \(Online\) | Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově \(cuni.cz\)>](#).

YIN, Robert K. Case study research: design and methods [online]. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2009 [cit. 2023-11-13]. Applied social research methods series, vol. 5. ISBN 978- 1-4129-6099-1. Dostupné z: <http://cemusstudent.se>

Legislativa

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 262/2006 Sb., Zákon zákoník práce

Citace do referenčního zdroje k obrázkům

FANDIÑO PARRA, YAMITH. 2012. *Knowledge base and EFL teacher education programs: a Colombian perspective*. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Dostupné z: 10.17533/udea.ikala.12564.

Tim Dornan. 2008. *Teaching rounds: The self critical doctor: Helping students become more reflective..* Dostupné: 10.1136/bmj.39503.608032.AD

Otavová, M. (2015). *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy*. *e-PEDAGOGIUM [online]*. III/2016. [citováno 2023-10-20]. Dostupné z: WWW: <<https://www.pdf.upol.cz/veda/odborne-casopisy/e-pedagogium/>>.

Lewis, C.: *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional improvement*. *Research for Better Schools, Philadelphia.*, 2008, 10: 365-391. Online. [citováno 2023-10-10]. Dostupné z: [\(PDF\) Lesson Study jako metoda profesního rozvoje učitelů \(researchgate.net\)](#)

Seznam zkratek

a kol. – a kolektiv

apod. – a podobně

atp. – a tak podobně

č. – číslo

EQ – emoční kvocient

et alli/et al – a jiní

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. - například

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci

p. – paní

s. – strana

SŠ – střední škola

tzv. – tak zvaný

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 Model ALACT popisující fáze „spirálového“ profesního rozvoje

Obrázek 2 Model pedagogického užívání a konání

Obrázek 3 Cyklus budování znalostí dle H. Timperley

Obrázek 4 Schéma cyklu Lesson study Lewise (2009) doplněné o poznámky Pulcem J. a kol.

Obrázek 5 Počet žáků ve školách v průběhu posledních let

Tabulka 1 - Kategorie č. 1 – Pracovní role asistentky pedagoga

Tabulka 2 Kategorie č. 2 – Profesní rozvoj učitele

Tabulka 3 Kategorie č. 3 – Vyučovací proces

Tabulka 4 Pozorované jevy – pozorování

Tabulka 5 Profesní kompetence pedagoga a příležitosti rozvoje pedagoga

Tabulka 6 Osobnost asistenta pedagoga a jeho role v edukačním procesu, tandem pedagog – asistent

Tabulka 7 – Vyučovací proces a způsob vyhodnocování efektivity (formami otevřené hodiny a hospitace)

Seznam příloh volně vložených

Příloha 1 – Pozorovací archy

Příloha 2 – Pozorovací archy se zaznačeným kódováním

Příloha 3 - Přepis rozhovorů s jednotlivým respondenty

Příloha 1

Pozorovací arch č. 1

Vyučující:	Respondent č. 2
Třída a počet žáků:	5. ročník, 6 žáků
Datum pozorování:	17.4.2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. učitelka mluví spisovně a vyžaduje spisovnost i po žácích (opravuje je, když spisovně nehovoří). Opakovaně se žáků ptá, zda probranému učivu rozumí. Mluví klidným hlasem, hlas zvyšuje pouze když některý z žáků nedává pozor.
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	Při nesoustředěnosti dětí se p. uč. Odmlčí a vyčkává, než si žák všimne, že se „něco“ děje. Vyučující žáky při samostatné práci žáky kontroluje a věnuje se jim.
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	Tato hodina je rozdělená, tzn. vyučující učí pouze 5. ročník. Proto se žákům věnuje po celou hodinu. Činností vystřídala hodně – práce s textem (doplňování slov do prac. listu), dialog – diskuse s žáky na danou problematiku, samostatná práce – práce na téma „My day“
Organizace výuky	Frontální – dovysvětlování probíraného učiva Skupinová – práce s pracovním listem ve dvojicích Samostatná práce žáků
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	P. učitelka řešila pouze hlasité projevy jednoho z žáků typu „nebaví mě to, nechci to dělat“ apod. – Takovému žákovi pouze sdělila, že když nebude spolupracovat, bude si práci muset dodělat po škole. Ve třídě byl v průběhu výuky relativně klid.

Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga nebyla v hodině přítomna. Dělal jinou práci, kterou ji p. učitelka zadala.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	P. učitelka žáky za správné odpovědi chválila, chválila je také za správnost plnění pracovního listu a za spolupráci. Hodnocení tedy využívala pouze slovní.

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Hodina byla ze strany vyučující vedena adekvátně vzhledem ke schopnostem a dovednostem dětí. P. učitelka volila vhodné metody práce, reflektovala práci žáků a při nežádoucích hlasitých projevech jednoho z žáků byla ihned připravena reagovat a žáka umravnit.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Hodina byla zaměřena především na opakování. Žáci bohužel nejsou dostatečně aktivní a neprojevují dostatek zájmu o probírané učivo. Je potřeba na děti neustále dohlížet, umravňovat je a je znát, že mají problém s delším udržením pozornosti. Často je pro mě těžké opakovaně vysvětlovat, proč je důležité, aby během výuky dávali pozor, aby se snažili se a pracovali. Snažím se je chválit i za malé pokroky a úspěchy.“

Pozorovací arch č. 2

Vyučující:	Respondent č. 4
Třída a počet žáků:	4. ročník, 11 žáků

Datum pozorování:	20.4.2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	Vyučující mluví velmi pomalu a srozumitelně. Občas se však stalo, že jejímu vysvětlení úkolu děti nerozuměly a musela zadání zopakovat a popsat jinak. P. učitelka zvýšila hlas ve chvíli, kdy ji jedna dvojice žáků rušila hlasitějším rozhovorem.
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	P. učitelka vyvolává především děti, které se samy hlásí, avšak snaží se vyvolávat také děti, které se aktivně nezapojují. Takových žáků se také ptá, proč se více nesnaží a snaží se je slovně namotivovat. Moc se mi líbilo namotivování žáků před samostatnou prací – „teď si zahrajete vy sami na paní učitelky a pány učitele“.
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	V této hodině p. učitelka vystřídalala následující činnosti: diskuse, poslech, kreativní činnost, ... Třída byla na tuto hodinu pouze jedna, proto nebyl problém se střídání činností vyučující. Věnovala se žákům naplno.
Organizace výuky	Probíhala zde forma frontální výuky (společné kontrolování, diskuse, vysvětlování, ...) a také samostatná práce – oprava pracovního listu (hra na „učitele“)
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	Žáci byli ukázněni, takže p. učitelka nemusela nijak více děti usměrňovat. Pouze jedna dvojice byla více upovídaná, takže zvýšila hlas a upozornila je, aby byli pozorní.
Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga napomáhala především s rozdáváním pomůcek pro žáky a pak také jedné žačce s lehkým mentálním postižením. P. učitelka většinou nemusela ani nic říkat a asistentka sama přišla a pomohla s čím bylo třeba.

<p>Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)</p>	<p>P. učitelka kontrolovala jak samostatnou práci v jejím průběhu, tak i společně s dětmi na závěr práce. Kontrola proběhla po každé činnosti.</p> <p>Vyučující hodnotila žáky slovně, chválila je za správná řešení a na konci výuky proběhla krátká reflexe k celé hodině. P. učitelka se žáků ptala na otázky typu: „Jaká činnost ve výuce se vám nejvíce líbila a proč? Co si z dnešní hodiny odnášíte? Co jste se dozvěděli nového?“,...</p>
---	---

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Moc se mi líbila spolupráce p. učitelky s asistentkou pedagoga. Bylo znatelné, že jsou už velmi dobře „sehrané“. Aniž by musela vyučující cokoliv slovně sdělovat, asistentka ihned pomáhala, s čím bylo třeba.

Samotná vyučovací hodina se nesla v poklidném klimatu. Na konci hodiny proběhla krátká reflexe k práci žáků, což považuji za velmi vhodné. Bylo vidět, že i samotní žáci se díky této reflexi důkladněji zamýšlejí nad svým chováním a prací ve výuce.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Děti jsou celkově spíše pomalejší, tudíž ve výuce nestíháme probírat tolik látky, kolik bych chtěla. Snažím se střídát samostatnou práci s frontálními metodami výuky, aby to bylo pro děti více různorodé. Jsou sice starší, ale mají problémy s udržení pozornosti, mají tendence více narušovat hodinu společným povídáním apod.“

Pozorovací arch č. 3

Vyučující:	Respondent č. 5
Třída a počet žáků:	1., 2. ročník, 15 (7, 8)
Datum pozorování:	19.1. 2023
Čas pozorování:	45 minut

<p>Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)</p>	<p>P. učitelka mluví velmi klidným hlasem. Dostatečně dobře artikuluje, mluví v krátkých a jasných větách. Pokyny jsou dětem téměř vždy na poprvé jasné. Volí převážně spisovná slova a hodně se na děti usmívá.</p>
<p>Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)</p>	<p>Některé děti mají problém s koncentrací. P. učitelka je nucena pár žáků během hodiny napomenout, ale stačilo jen zlehka zvýšit ton hlasu a děti poslechly. Při „výplňových“ aktivitách (mezi hlavními činnostmi) byli žáci více živí, protože se jednalo o aktivity mimo jejich lavice. P. učitelka je však pokaždé dokázala znovu vrátit do pracovní nálady slovy „tak a teď se znovu ztišíme, pěkně se posadíme apod.“.</p>
<p>Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)</p>	<p>Jelikož jde o první a druhý ročník, p. učitelka se snažila střídat činnosti tak, že danou část výuky pracovala s oběma třídami zároveň, částečně pak s každou zvlášť. Společná část hodiny byla na začátku, na konci a mezi dvěma „hlavními“ činnostmi. Když měla jedna třída zadanou samostatnou práci v pracovním sešitě, s druhou si p. učitelka společně četla. Následně se činnosti prohodily a p. učitelka se přímo věnovala druhému ročníku. Bylo znát, že jsou na to děti už poměrně zvyklé a dokázaly se soustředit i na samostatnou práci (téměř všichni bez větších problémů).</p>
<p>Organizace výuky</p>	<p>P. učitelka střídala samostatnou práci žáků s frontální částí výuky – společné čtení. Mezi činnostmi zařazovala pohybové aktivity – říkanku a hru, při které si žáci nejen odpočinuli, ale především se protáhli (neseděli na židli).</p>
<p>Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny</p>	<p>Děti p. učitelku poslouchaly a byly opravdu hodné, takže p. učitelka nemusela děti napomínat tolikrát. Bylo vidět, že má přirozenou autoritu.</p>

Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga pomáhala a kontrolovala především s PO3, která je na asistentku zvyklá, ale někdy na ni až moc spoléhá a chce, aby jí napovídala, přitom je sama „línější“ přemýšlet. Asistentka během samostatné práce půlky třídy (1. nebo 2.) kontroluje a prochází právě tu třídu, která má zadanou samostatnou práci, aby se p. učitelka mohla plně věnovat druhé třídě.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	P. učitelka děti hlasitě chválí, např. „vy jste šikovné, vám to jde, skvělá práce apod.“ Za samostatnou práci s žádnou chybou, nebo jen malým množstvím chyb, dává razítka se smajlíky přímo do pracovního sešitu žáka.

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Opět bych velmi kladně ohodnotila práci asistentky pedagoga, která byla p. učitelce velmi nápomocna. Pomáhala především jedné z dívek, ale při samostatné práci žáků procházela třídou, kontrolovala práci žáků, čímž velmi usnadnila práci p. učitelky, která se tak mohla plně věnovat druhé půlce třídy (druhému ročníku). Samotná vyučující byla velmi milá a bylo znát, že jí práce s žáky baví. Metody ve výuce byly zvoleny vhodně s ohledem na věk dětí.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Považuji se za p. učitelku elementaristku. Práce s menšími dětmi mě baví a naplňuje. Hodinu jsem se snažila koncipovat tak, abych s žáky stihla probrat potřebné množství učiva a zároveň aby nezlobili, což se mi myslím dařilo. Občas je těžší s těmito mladšími ročníky střídat přímou a nepřímou činnost výuky. Proto jsem velmi ráda za schopnou asistentku, která mi v hodině opravdu pomáhá. Snažím se s asistentkou, když je čas, reflektovat a diskutovat o tom, co si myslí, že bylo pro žáky přínosné a co naopak ne. Někdy má skvělé a kreativní nápady na aktivizační činnosti v podobě různých říkadel a básniček, které děti opravdu baví.“

Pozorovací arch č. 4

Vyučující:	Respondent č. 6
Třída a počet žáků:	4.,5. ročník, 18 žáků (11, 7)
Datum pozorování:	23.1. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. ředitel vysvětloval učivo jasně, tázal se žáků, zda učivu rozumí. Vyvolával děti k práci na tabuli, bylo znát, že jsou na to už děti zvyklé. P. ředitel mluvil klidným, rozvázným tonem. Hovořil převážně spisovně.
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	P. ředitel nemusel během výuky nikoho napomínat ani okřikovat, žáci k němu měli respekt a nevyrušovali. Jen některé děti byly pomalejší, takže jim dal na daný úkol více času a k další aktivitě se mohly připojit později.
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	Ve chvíli, kdy se p. ředitel plně věnoval jedné části dětí (jedné ze tříd), druhá půlka (druhá třída) měla zadanou samostatnou práci. Následně se třídy vyměnily. P. ředitel do hodiny zahrnul práci s tabulí, práci v pracovním listě a v učebnici.
Organizace výuky	Hodina probíhala především formou frontální výuky (monolog učitele a dialog s žáky, vysvětlování) a také formou samostatné práce (samostatná práce žáků v pracovním sešitě).
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	Bylo viditelné, že mají děti z p. ředitele respekt. Udržovali pozornost a jen jednou se stalo, že se musel p. ředitel na jednoho z žáků „zamračit“, aby přestal mluvit, když nemá. Bylo zřejmé, že kázeň má p. ředitel opravdu dobře zvládnutou.
Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga se snažila pomáhat, kontrolovat a případně radit žákům, kteří pracovali v danou část hodiny samostatně. Některým žákům určité příklady pomáhala dovysvětlit. Jednomu z žáků ze 4. ročníku pomáhala více (seděla u něj častěji), protože má v matematice výukové potíže.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	Pan ředitel byl po celou vyučovací hodinu u své katedry, mezi lavicemi žáků neprocházel, spoléhal v tomto ohledu hodně právě na asistentku pedagoga. Pochválil pár z žáků, kteří zvládli splnit jeden z úkolů v rychlejším čase. Myslím si, že mohl slovní

	pochvaly sdělit žákům vícekrát i za „menší“ úspěchy.
--	--

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Pan ředitel projevil výrazné pedagogické dovednosti a schopnost efektivně vést výuku. Srozumitelně a jasně s žáky komunikoval, ti k němu projevovali citelný respekt. Myslím si, že jeho styl výuky (spíše frontální metody) je lepší spíše pro starší ročníky prvního stupně ZŠ. Jediné, co bych za sebe vytkla, je to, že mohl být více fyzicky přítomen mezi žáky během diagnostiky, aby mohl lépe sledovat individuální pokrok a potřeby.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Doufám, že se mi podařilo flexibilně reagovat na různé tempo žáků a že jsem udržel disciplínu bez výraznějšího napomínání. Troufám si říct, že děti v mých hodinách nejsou tolik neukázněné, respektive že je dokážu zavčas zarazit. Hodinu si snažím přichystat jednodušším způsobem, nijak si ji sobě ani dětem nekomplikovat a nepřekombinovávat. Někdy se po odučené hodině doptávám asistentky na realizované metody ve výuce, rád si vždy vyslechnu její pohled na výuku.“

Pozorovací arch č. 5

Vyučující:	Respondent č. 4
Třída a počet žáků:	3. ročník, 9
Datum pozorování:	24.1.2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. učitelka mluvila na žáky klidným tonem hlasu a spisovně. Byla velmi usměvavá a děti oslovovala zdvořilými jmény.
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	Při skupinové práci ve trojicích došlo k nepoměru, že v jedné skupince žák chyběl. P. učitelka na tuto situaci ihned reagovala a poprosila žáky, aby jeden z nich udělal požadovanou činnost dvakrát.
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	P. učitelka s dětmi pracovala převážně v učebnici, následně opisovali žáci krátký zápis z tabule do svého sešitu. Ke konci hodiny pustila p. učitelka výukové video k danému tématu učiva.
Organizace výuky	Frontální – především dialogy vyučující s žáky, vysvětlování učiva p. učitelkou Samostatná práce žáků – opisování zápisu ze sešitu
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	P. učitelka musela žáky častěji napomínat, protože se spolu bavili a nedávali pozor. Jednoho z žáků okřikla hlasitě, byl potom uražený a nechtěl ve zbytku hodiny pracovat.
Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga pomáhala v této hodině víceméně pouze žačce s PO3. Když p. učitelka potřebovala rozdat školní sešity dětí, které měla u sebe vybrané, nabídla se, že je rozdává.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	P. učitelka chtěla vidět opsaný zápis v sešitě každého žáka. Některé děti si musely svůj zápis opravit, protože ho měli nečitelný („naškrábaný“). Slovní hodnocení spíše neproběhlo, vyučující žáky nechválila, ani nijak nepovzbuzovala, ale myslím si, že v této

	hodině příležitostí k pochvalám apod. ani moc nebylo.
--	---

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Tato hodina byla z mého pohledu vedena spíše tradičním, až zastaralým způsobem. Nicméně ne v každé hodině se musí nutně střídat velkým množstvím zábavných aktivit. Bylo však viditelné, že žáky práce s učebnicí nebavila. Stejně tak s poměrně hlasitým odporem reagovali na pokyny k zapisování si zápisu do sešitu.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Jsem si vědoma toho, že tato hodina byla pro žáky spíše jednou z těch méně záživných. Bohužel i takové hodiny jsou pro žáky třeba, obzvláště, když je nutné žáky obohatit o nové informace během krátkého časového úseku. Snažila jsem se flexibilně reagovat na situaci, kdy jeden žák chyběl ve skupinové práci. Takovéto situace jsou pro mě však nečekané a stále se díky nim učím vhodně reagovat. Vzhledem k diagnostickým dovednostem si uvědomuji, že mohu více zaměřit svou pozornost na pozitivní posílení a povzbuzení žáků.“

Pozorovací arch č. 6

Osoba:	Respondent č. 3
Třída a počet žáků:	2.,3. ročník, (7,8)
Datum pozorování:	21.11.2023
Čas pozorování:	45 minut

<p>Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)</p>	<p>Vyučující má výraznou mimiku obličeje a gestikulaci rukou. Mluví spíše hlasitějším tonem. Dle výrazu obličeje je na ní ihned viditelné, jaké má emoce. Je lehce afektivní. Žáky oslovuje převážně zdvořilými jmen a hovoří spisovně.</p>
<p>Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)</p>	<p>P. učitelka má skvěle vyřešený problém s rozdělováním žáků do skupinek. Má kuličky se jmény, které losuje, když je třeba skupinky utvořit. Díky tomu se žáci nehádají. Takže když se jeden chlapec začal rozčilovat, že se spolužákem ve dvojici být nechce, sdělila mu, že je to dané „náhodou“ a žák se umoudřil a se spolužákem ve dvojici byl.</p>
<p>Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)</p>	<p>Na začátku hodiny žáci spolu s p. učitelkou odříkali říkanku. Následovalo střídání aktivit dvou tříd – střídání práce v prac. sešitě a na tabuli se samostatnou prací, druháci hráli hru ve dvojici. Tyto činnosti byly uprostřed hodiny „prolnuty“ aktivitou mimo lavice – hrou na matematického krále (hrálo se dohromady, ale každá třída měla příklady odpovídající náročnosti daného ročníku). P. učitelka střídá přímou a nepřímou činnost věnování se žákům. Pro žáky, kteří jsou rychlí a mají samostatnou práci hotovu dříve, než se jim p. učitelka opět věnuje vědí, že si mohou jít pro pracovní list (mají je vzadu ve třídě rozdělené dle předmětů) a v tichosti ho</p>
<p>Organizace výuky</p>	<p>P. učitelka střídala frontální metody se skupinovými a samostatnou prací. Líbilo se mi, že měla ročníky ve třídě rozděleny ve dvou řadách (v jedné řadě druhá třída, ve druhé třetí).</p>
<p>Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny</p>	<p>P. učitelka musela žáky napomínat vícekrát, protože byli hodně „živí“ a upovídaní. Jeden z žáků nechtěl pracovat, tak mu p. učitelka pohrozila tím, že se o jeho chování bude muset pobavit s maminkou. To na něj platilo a pak už spolupracoval.</p>

Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga byla snaživá a p. učitelce opravdu pomáhala. Jakmile viděla, že si některý z žáků při samostatné práci neví rady, ihned k němu šla a pomohla. Nejvíce pomáhala žačce, která je mentálně zaostalejší a má problém se soustředěním.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	P. učitelka žáky opakovaně chválila. Oceňovala jejich snahu, to, že pracují v poklidu a za správné výpočty. Žáci vědí, že mohou sbírat razítka za správně vypracovanou samostatnou práci.

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Náplň vyučovací jednotky se mi líbila velmi. P. učitelka vystřídala několik aktivit, žáci měli pořád spoustu úkolů. Vedení hodiny ze strany vyučující mi přišlo přiměřené k věku i schopnostem dětí. Žáci byli chvílemi neukáznění, ale vyučující si s nimi dokázala lehce poradit. Vyzdvihla bych práci asistentky, která byla p. učitelce nápomocná především v částech hodiny, kdy se vyučující věnovala pouze jedné třídě. Jediné, co bych asistentce vytkla je hlasitější mluva, kterou samostatnou práci lehce narušovala.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Učím na malotřídce prvním rokem, takže se s tímto lehce jiným stylem výuky teprve sžívám. Myslím si, že už jsem u některých dětí zjistila, jaké metody na ně platí, když začnou zlobit, což mi usnadňuje komunikaci s nimi. Je pro mě v tomto ohledu zásadní komunikace s rodiči dítěte.

V hodinách se snažím střídat zábavnější aktivity (početní král, říkanky...) s těmi méně zábavnými, jako je například psaní, nebo čtení.“

Pozorovací arch č. 7

Vyučující:	Respondent č. 4
Třída a počet žáků:	5. ročník, 9
Datum pozorování:	12. 10. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>Vyučující mluvila zřetelně a jasně. Její vysvětlování daných úkolů bylo pro žáky pochopitelné. Mluvila spisovně a klidným tonem hlasu.</p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>Jelikož žáci pracovali většinu vyučovací hodiny na počítači, reagovala p. učitelka víceméně jen na jejich otázky k zadanému úkolu. Vždy ale ochotně přišla a znovu zadání zopakovala, případně pomohla dítěti vysvětlit, kde má chybu apod. Ve chvíli, kdy jednomu z žáků nešel program otevřít, dovolila mu si přesehnout k jinému stolu s počítačem. Sama se pak snažila vzniklý problém vyřešit a zjistit, proč program nefunguje.</p>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Hodinu ICT mají třídy rozdělené, proto se mohla vyučující žákům věnovat přímo celou hodinu. Žáci měli za úkol vypracovat dokument (referát) dle zadání na tabuli. Šlo tedy o samostatnou práci.</p>
Organizace výuky	<p>Každý žák měl svůj počítač, na kterém pracoval. Kromě začátku hodiny, kdy vyučující žákům vysvětlila požadovaný úkol, žáci pracovali samostatně.</p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Dva žáci se spolu nevhodně bavili a smáli se. Vyučující je třikrát napomenula a řekla, že pokud je napomena ještě jednou, pošle je oba ven ze třídy za p. asistentkou.</p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga nebyla v této hodině přítomna, protože jí vyučující zadala jinou práci mimo třídu.</p>

Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	Během výuky p. učitelka slovně reflektovala, jak se žákům daří a v jaké fázi vypracování referátu by měli v daný moment být. V průběhu chodila třídou a žákům napomáhala, když viděla, že si neví rady, nebo když ji sami volají.
--	---

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Podle mého názoru vedla vyučující hodiny dobře. Žáci byli nuceni samostatně efektivně pracovat dle pokynů, které jim p. učitelka předem sdělila. Když bylo třeba, byla jim nápomocna. Líbilo se mi, že dohlížela na práci žáků po celou hodinu. Sdělovala dětem, v jaké fázi by v danou dobu měly být, případně je slovně chválila, že se jim daří.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Informatika je předmět, který spousta učitelů neučí ráda a já jsem se jí osobně taky nedřívě obávala. Děti jsou přeci jen v dnešní době technicky zdatné a kolikrát toho na počítači umí více než spousta dospělých. Jsem ale velmi ráda za velké množství dostupných materiálů, díky kterým se mohu inspirovat a dělat tyto hodiny zábavnější. Přiznám se ale, že se spolu s dětmi v tomto směru stále učím.“

Pozorovací arch č. 8

Vyučující:	Respondent č. 5
Třída a počet žáků:	1.ročník, 15 žáků
Datum pozorování:	13.10. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>P. učitelka na žáky mluví velmi rozvážně, klidně a pomalu. Děti oslovuje zdobně a usmívá se po většinu času. Hovoří spisovně a v kratších větách (používá spíše kratší, ale o to důraznější sdělení).</p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>Velmi se mi líbilo, když jedno z dětí zakřičelo „mě to nebaví“, p. učitelka na dítě ihned zareagovala a využila jeho výlev k vysvětlení si toho, že v životě člověk nedělá pouze to, co ho baví. Dala za příklad rodiče a řekla, že ani rodiče přece nemůže bavit po dětech např. uklízet hračky, nebo jejich pokoj apod. Bylo vidět, že se nad sebou nejen daný žák zamyslel a že to na děti opravdu zapůsobilo.</p>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Ve výuce byly aktivity střídány každých cca 10 minut. Děti nevydržely dlouho držet pozornost, proto s nimi p. učitelka činnosti střídala často. Proběhlo povídání o počasí na začátku hodiny, potom krátká hra na koberci (na rozpovídání), psaní do písanek a obtahování písmen na tabuli. Mezi tyto aktivity zařadila p. učitelka říkanky, které se s dětmi od začátku roku společně učí.</p>
Organizace výuky	<p>Proběhla jak frontální forma výuky, tak také samostatná práce (psaní).</p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Vyučující reagovala na viditelné známky únavy dětí a na jejich nesoustředěnost změnou činnosti. Snažila se zahrnovat činnosti zaměřené na pohyb. Párkrát se p. učitelka zamračila na některé z dětí a sdělila, že se jí takové chování nelíbí a proč. Např.: „Vivinko, nemůžeš mi takhle skákat do řeči, není to slušné. Tobě by se přeci taky nelíbilo, kdybys o něčem povídala a já ti do toho skočila.“, apod.</p>

Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga v této hodině nebyla přítomna, protože byla u lékaře.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	P. učitelka žáky chválila slovně opravdu často. Oceňovala jejich píli a také to, že se některé děti často hlásí. Během psaní do písanky procházela třídou mezi žáky a kontrolovala správný úchop pera, sklon písma a jak děti sedí. Na konci hodiny p. učitelka dětem poděkovala za pěknou hodinu a společně si krátce zatleskali.

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Dle mého názoru neměla hodina téměř žádnou chybu. Děti se zapojovaly do všech aktivit s nadšením, vyučující je měla nachystané skvěle a nenechala se rozhodit nečekanými dotazy/výkřiky dětí. Klidný a srozumitelný hlas p. učitelky, spisovná mluva a způsob, jakým oslovuje žáky, vytvářely příjemné prostředí pro výuku. Používání zdobnělin a úsměvů jistě přispívalo k pohodě dětí ve třídě.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Práce s prvňáčky je jiná než se staršími dětmi. Vše je pro ně nové, hodně se ptají, pozorují a sledují Vás, jste pod neustálým drobnohledem. Snažím se v dětech pěstovat chuť k učení a pozitivní vztah ke škole celkově. Snažím se pojímat výuku hravým způsobem, často střídám aktivity, aby se děti nenudily. Ne vždy jde všechno podle plánu, ale je důležité umět pohotově vhodně zareagovat a dát dítěti najevo, že je nevhodné, co říká, nebo dělá. Často děti nemají nastaveny mantinely z domu, proto je to pro nás učitele první třídy tak trochu bojový úkol. Poslední dobou s kolegy o přestávkách hodně řešíme a konzultujeme jakým způsobem děti usměrňovat, když kolikrát nejsou dost dobře vychováni z domu, nebo mají celkově špatné sociální zázemí. Připadá nám totiž, že se problémy spojené s chováním žáků řeší nejen u nás ve škole čím dál více.“

Pozorovací arch č. 9

Vyučující:	Respondent č. 1
Třída a počet žáků:	2., 3. ročník, 15 (8, 7)
Datum pozorování:	7.11. 2023

Čas pozorování:	45 minut
------------------------	----------

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. učitelka byla na děti opravdu milá a hodně energická. Hovořila stručně, ale poměrně hlasitě. Měla výraznější mimiku obličeje.
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	Dva žáci měly tendence výuku bojkotovat a narušovat. P. učitelka je několikrát varovně okřikla, že mají pracovat a nebavit se. Bohužel ji neuposlechly, a proto jim za trest dala opsat text jedné sloky písničky.
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	Hodina byla velmi pestrá. Žáci s p. učitelkou nejen zpívali, ale také hráli na hudební nástroje a poslouchali hudební nástroje. Aktivit v této hodině bylo opravdu hodně a velmi zábavných. Vyučující nerozlišovala ročníky, věnovala se všem stejně, a i děti dělaly vše hromadně (neproběhlo žádné „dělení“ na ročníky).
Organizace výuky	Výuka se uskutečnila v prostorách hudebny, která je kousek od hlavní budovy školy. Žáci se už o přestávce před hodinou museli jít obléct do šatny, vzít si s sebou sešit a penál a jít s vyučující do učebny. Po cestě byly děti poměrně hlučné, ale dodržovaly pravidla, která mají s p. učitelkou stanovena (dvojřad apod.). Během vyučovací hodiny seděli žáci většinu času v půlkruhu kolem klavíru, u kterého seděla p. učitelka. Střídali pozice – chvíli seděli, pak stáli (když hráli na nástroje), ke konci hodiny si šli sednout do lavic (na poslech).
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	Kromě pár okřiknutí žáků, kteří nedávali pozor a trestu pro dva žáky v podobě opsání textu písně, se žáci snažili a byli slušní, pozorní. Takže p. učitelka nemusela žádné přestupky, nebo nevhodné chování řešit.

Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga pomáhala hlavně při přechodu a odchodu z učeben (korigovala děti, aby se držely v zástupu apod.). Dále pomáhala p. učitelce s rozdáváním nástrojů, usměrňovala žáky, když nezpívali a byla velmi nápomocná.
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	P. učitelka ocenila některé děti za krásné zpívání. Společná kontrola správnosti proběhla po hudební kvízu, za který mohli žáci dostat malou jedničku. Bylo vidět, že právě slíbená malá jednička žáky motivovala, aby se při poslechu snažili a soustředili.

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: P. učitelka je velmi energická, což vnímám jako pozitivní vlastnost učitele. Vyjadřování má jasné a hlasité, takže žáci ji ve většině případech po celou hodinu dobře vnímali. Sama nevím, jak bych řešila situaci, kdy je žák neukázněný takovým způsobem, že nestačí slovní domluva. P. učitelka zvolila jako trest opis textu písně, což mi přijde adekvátní. Bohužel si nejsem jistá tím, že je tento trest efektivním nástrojem ke zlepšení chování dětí.

Za nešťastné považuji přecházení z jedné budovy do druhé. Vyučující tým přichází o část hodiny, protože převlékání i samotný přesun zpět do školy, trvá déle.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Hudebku učím ráda, obzvláště když vidím, že to baví také děti. Když je to nebaví, snažím se jim domluvit, aby aspoň výuku nenarušovaly. Bohužel se často stává, že si nedají říct a jsem nucena je trestat. Vyzkoušela jsem už spoustu variant, jak takovéto situace řešit, tahle se mi prozatím jeví jako nejlepší. Samotnou mě však netěší. Snažila jsem se řešit tyto kázeňské problémy i s ostatními kolegy a shodli jsme se na tom, že na každé dítě platí něco jiného. Je to dané rodiči a jejich výchovou. O to víc je to pro nás učitele složité.“

Pozorovací arch č. 10

Vyučující:	Respondent č. 3
Třída a počet žáků:	2., 3. ročník, 15 (8, 7)
Datum pozorování:	9.11. 2023
Čas pozorování:	45 minut

<p>Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)</p>	<p>Vyučující hovořila k žákům hlasitějším tonem hlasu. Měla výraznou mimiku obličeje. Byla velmi usměvavá. Při vysvětlování učiva gestikulovala rukama.</p>
<p>Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)</p>	<p>Jeden chlapec měl problém s tím, že neuspěl v soutěži a začal se vztekat. Líbilo se mi, že p. učitelka řešila situaci klidně a rozvázně. Řekla mu, že se má napít a jít si odpočinout a uklidnit se na koberec, pokud chce. Žák tuto nabídku využil, následně šel s p. asistentkou na chodbu, kde si společně povídali (asistentka mu domluvila a vysvětlila, že nemůže vždy vyhrávat apod.)</p>
<p>Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)</p>	<p>Vyučující střídala přímou a nepřímou činnost – chvíli pracovala přímo s druhou třídou, mezitím si třetíci plnili samostatnou práci. Následně se třídy „prohodily“. P. učitelka mezi samostatnou prací a prací s tabulí/ v učebnici realizovala hru – tzv. horolezce, kterého mají děti rády. Jde o akčnější aktivitu, při které žáci mění polohy (sed, dřep...).</p>
<p>Organizace výuky</p>	<p>Prostor třídy je rozdělen na dvě řady lavic. V každé řadě sedí jeden ročník. P. učitelka má tak snazší orientaci v prostoru a v komunikaci s žáky.</p>
<p>Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny</p>	<p>Žáci měli tendence hodně diskutovat a povídat. Vyučující to vyřešila tak, že když chtěl sdělit někdo něco „navíc“, mohl, ale musel umět zformulovat jednu větu a sdělit ji spisovně. Kromě projevů vztekání jednoho z žáků p. učitelka párkrát napomenula žáka, který se otáčel na svého spolužáka a nedával pozor.</p>
<p>Spolupráce s asistentem pedagoga</p>	<p>Asistentka pedagoga se snažila napomáhat dětem při jejich samostatné práci, chodila třídou a kontrolovala, zda děti pracují. Hodně času trávila p. asistentka u žačky, která má PO3. Opakovala dívce zadání a snažila se ji nasměrovat ke správnému řešení.</p>

<p>Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)</p>	<p>Slovní pochvaly p. učitelka sdělovala žákům během hodiny velmi často. Např. „Skvělá práce! Moc se mi líbí, že tak pilně pracuješ!“ apod. Kontrola správnosti řešení probíhala buď společná (žáci sdělovali správné odpovědi, p. učitelka se tázala), nebo si žáci přišli pro zkontrolování ke katedře p. učitelky (po vypracování samostatné práce).</p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Hodina mi ubíhala strašně rychle, což přisuzuji hlavně většímu množství aktivit ve výuce a také tomu, že děti opravdu pracovaly a snažily se podávat dobré výkony. Myslím si, že střídání přímé a nepřímé aktivity vyučující bylo plynulé a vyhovovalo jak žákům, tak i p. učitelce. Asistentka pedagoga se tentokrát více věnovala dívce, která ji potřebovala, ale když se hlásil některý z žáků, který měl vypracovávat úkol samostatně, přišla mu pomoci, aby nemusela p. učitelka.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Snažila jsem se věnovat oběma ročníkům ve výuce časově plus minus stejně. Někdy je náročnější si čas hlídat, ale tuto hodinu jsem, troufám si říct, zvládla dobře. Je pro mě důležité sledovat čas, abych si práci dokázala dobře rozvrhnout a abych ve výuce stihla, co potřebuji. Někdy mají děti potřebu více diskutovat, což se stalo právě v této hodině. Ačkoliv je potřeba dát dětem prostor, ne vždy se to učitelé hodí, takže se mi osvědčilo dát jim za úkol sdělit mi co chtějí např. jednou větou a spisovně apod. Často se pak přestanou hlásit, nebo se více zamyslí, zda chtějí sdělení vůbec říct atp.“

Příloha 2

Pozorovací arch č. 1

Vyučující:	Respondent č. 2
Třída a počet žáků:	5. ročník, 6 žáků
Datum pozorování:	17.4.2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>P. učitelka mluví spisovně a vyžaduje spisovnost i po žácích (opravuje je, když spisovně nehovoří). Opakovaně se žáků ptá, zda probranému učivu rozumí. Mluví klidným hlasem, hlas zvyšuje pouze když některý z žáků nedává pozor.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>VERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i> <i>TRPĚLIVOST</i> <i>NASTAVEJÍ MANTINELŮ</i> <i>VZÁJEMNÝ RESPEKT</i></p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>Při nesoustředěnosti dětí se p. uč. Odmlčí a vyčkává, než si žák všimne, že se „něco“ děje.</p> <p>Vyučující žáky při samostatné práci žáky kontroluje a věnuje se jim.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>EFEKTIVITA VUČOVACÍHO PROCESU</i> <i>OPAKOVANÁ KONTROLA</i> <i>RESPEKT</i></p>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Tato hodina je rozdělená, tzn. vyučující učí pouze 5. ročník. Proto se žákům věnuje po celou hodinu. Činností vystřídala hodně – práce s textem (doplňování slov do prac. listu), dialog – diskuse s žáky na danou problematiku, samostatná práce – práce na téma „My day“</p> <p><i>Kódy:</i> <i>STRÍDÁNÍ ČINNOSTÍ</i> <i>PESTROST VÝUKY</i></p>

Organizace výuky	<p>Frontální – dovysvětlování probíraného učiva Skupinová – práce s pracovním listem ve dvojicích Samostatná práce žáků</p> <p><i>Kódy:</i> FRONTÁLNÍ SKUPINOVÁ SAMOSTATNÁ PRÁCE</p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>P. učitelka řešila pouze hlasité projevy jednoho z žáků typu „nebaví mě to, nechci to dělat“ apod. – Takovému žáku pouze sdělila, že když nebude spolupracovat, bude si práci muset dodělat po škole. Ve třídě byl v průběhu výuky relativně klid.</p> <p><i>Kódy:</i> UMĚNÍ VYCHOVÁVAT INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP</p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga nebyla v hodině přítomna. Dělal jinou práci, kterou ji p. učitelka zadala.</p> <p><i>Kódy:</i> NEPŘÍTOMNOST ASISTENTKY</p>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>P. učitelka žáky za správné odpovědi chválila, chválila je také za správnost plnění pracovního listu a za spolupráci. Hodnocení tedy využívala pouze slovní.</p> <p><i>Kódy:</i> SLOVNÍ HODNOCENÍ POCHVALA</p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Hodina byla ze strany vyučující vedena adekvátně vzhledem ke schopnostem a dovednostem dětí. P. učitelka volila vhodné metody práce, reflektovala práci žáků a při nežádoucích hlasitých projevech jednoho z žáků byla ihned připravena reagovat a žáka umravnit.

Kódy:

ADEKVÁTNÍ REAKCE NA SITUACI

KVALITNÍ KOMUNIKACE

DOSTATEČNÝ NADHLED

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Hodina byla zaměřena především na opakování. Žáci bohužel nejsou dostatečně aktivní a neprojevují dostatek zájmu o probírané učivo. Je potřeba na děti neustále dohlížet, umravňovat je a je znát, že mají problém s delším udržením

pozornosti. Často je pro mě těžké opakovaně vysvětlovat, proč je důležité, aby během výuky dávali pozor, aby se snažili se a pracovali. Snažím se je chválit i za malé pokroky a úspěchy.“

Kódy:

TRPĚLIVOST

INDIVIDUÁLNÍ ŘPÍSTUP

OCENĚNÍ

Pozorovací arch č. 2

Vyučující:	Respondent č. 4
Třída a počet žáků:	4. ročník, 11 žáků
Datum pozorování:	20.4.2023
Čas pozorování:	45 minut

<p>Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)</p>	<p>Vyučující mluví velmi pomalu a srozumitelně. Občas se však stalo, že jejímu vysvětlení úkolu děti nerozuměly a musela zadání zopakovat a popsat jinak. P. učitelka zvýšila hlas ve chvíli, kdy ji jedna dvojice žáků rušila hlasitějším rozhovorem.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>VERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i> <i>TRPĚLIVOST</i> <i>SEBEZDOKONALOVÁNÍ SE</i></p>
<p>Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)</p>	<p>P. učitelka vyvolává především děti, které se samy hlásí, avšak snaží se vyvolávat také děti, které se aktivně nezapojují. Takových žáků se také ptá, proč se více nesnaží a snaží se je slovně namotivovat. Moc se mi líbilo namotivování žáků před samostatnou prací – „teď si zahrajete vy sami na paní učitelky a pány učitele“.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>DOSTATEČNÁ MOTIVACE</i> <i>ÚČINNÉ PŘEDCHÁZENÍ PROBLÉMŮM</i></p>
<p>Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)</p>	<p>V této hodině p. učitelka vystřídal následující činnosti: diskuse, poslech, kreativní činnost, ...</p> <p>Třída byla na tuto hodinu pouze jedna, proto nebyl problém se střídání činností vyučující. Věnovala se žákům naplno.</p> <p><i>Kódy:</i></p>

	<p><i>PESTROST VÝUKY – DOSTATEČNÁ EFEKTIVITA, ČASOVÉ ROZLOŽENÍ UČIVA</i> <i>KVALITNÍ KOMUNIKACE</i></p>
Organizace výuky	<p>Probíhala zde forma frontální výuky (společné kontrolování, diskuse, vysvětlování, ...) a také samostatná práce – oprava pracovního listu (hra na „učitele“)</p> <p><i>Kódy:</i> <i>FRONTÁLNÍ</i> <i>SAMOSTATNÁ PRÁCE</i></p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Žáci byli ukázněni, takže p. učitelka nemusela nijak více děti usměrňovat. Pouze jedna dvojice byla více upovídaná, takže zvýšila hlas a upozornila je, aby byli pozorní.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>ZDRAVÝ RESPEKT</i> <i>UDRŽENÍ POZORNOSTI</i></p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga napomáhala především s rozdáváním pomůcek pro žáky a pak také jedné žačce s lehkým mentálním postižením.</p> <p>P. učitelka většinou nemusela ani nic říkat a asistentka sama přišla a pomohla s čím bylo třeba.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>FLEXIBILITA ASISTENTKY</i> <i>SEHRANOST</i> <i>VYUŽITÍ PŘÍTOMNOSTI ASISTENTKY</i></p>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>P. učitelka kontrolovala jak samostatnou práci v jejím průběhu, tak i společně s dětmi na závěr práce. Kontrola proběhla po každé činnosti.</p> <p>Vyučující hodnotila žáky slovně, chválila je za správná řešení a na konci výuky proběhla krátká reflexe k celé hodině. P. učitelka se žáků ptala na otázky typu: „Jaká činnost ve výuce se vám nejvíce líbila a proč? Co si z dnešní hodiny odnášíte? Co jste se dozvěděli nového?“,...</p> <p><i>Kódy:</i> <i>SEBEZDOKONALOVÁNÍ SE</i> <i>REFLEXE ČINNOSTÍ</i> <i>OCENĚNÍ</i></p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Moc se mi líbila spolupráce p. učitelky s asistentkou pedagoga. Bylo znatelné, že jsou už velmi dobře „sehrané“. Aniž by musela vyučující cokoliv slovně sdělovat, asistentka ihned pomáhala, s čím bylo třeba.

Samotná vyučovací hodina se nesla v poklidném klimatu. Na konci hodiny proběhla krátká reflexe k práci žáků, což považuji za velmi vhodné. Bylo vidět, že i samotní žáci se díky této reflexi důkladněji zamýšlejí nad svým chováním a prací ve výuce.

Kódy:

SEHRANOST PEDAGOGA A ASISTENTKY PEDAGOGA

SMYSLUPLNOST VÝUKY

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Děti jsou celkově spíše pomalejší, tudíž ve výuce nestíháme probrat tolik látky, kolik bych chtěla. Snažím se střídat samostatnou práci s frontálními metodami výuky, aby to bylo pro děti více různorodé. Jsou sice starší, ale mají problémy s udržením pozornosti, mají tendence více narušovat hodinu společným povídáním apod.

Kódy:

UKÁZNĚNOST ŽÁKŮ

UDRŽENÍ POZORNOSTI DĚTÍ

Pozorovací arch č. 3

Vyučující:	Respondent č. 5
Třída a počet žáků:	1., 2. ročník, 15 (7, 8)
Datum pozorování:	19.1. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. učitelka mluví velmi klidným hlasem. Dostatečně dobře artikuluje, mluví v krátkých a jasných větách. Pokyny jsou dětem téměř vždy na poprvé jasné. Volí převážně spisovná slova a hodně se na děti usmívá. <i>Kódy:</i> <i>KVALITNÍ KOMUNIKACE</i>
--	---

<p>Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)</p>	<p>Některé děti mají problém s koncentrací. P. učitelka je nucena pár žáků během hodiny napomenout, ale stačilo jen zlehka zvýšit ton hlasu a děti poslechlly.</p> <p>Při „výplňových“ aktivitách (mezi hlavními činnostmi) byli žáci více živí, protože se jednalo o aktivity mimo jejich lavice. P. učitelka je však pokaždé dokázala znovu vrátit do pracovní nálady slovy „tak a teď se znovu ztišíme, pěkně se posadíme apod.“.</p> <p><i>Kódy:</i> ZDRAVÝ RESPEKT NASTAVENÍ MANTINELŮ</p>
<p>Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)</p>	<p>Jelikož jde o první a druhý ročník, p. učitelka se snažila střídat činnosti tak, že danou část výuky pracovala s oběma třídami záraz, částečně pak s každou zvlášť.</p> <p>Společná část hodiny byla na začátku, na konci a mezi dvěma „hlavními“ činnostmi. Když měla jedna třída zadanou samostatnou práci v pracovním sešitě, s druhou si p. učitelka společně četla. Následně se činnosti prohodily a p. učitelka se přímo věnovala druhému ročníku. Bylo znát, že jsou na to děti už poměrně zvyklé a dokázaly se soustředit i na samostatnou práci (téměř všichni bez větších problémů).</p> <p><i>Kódy:</i> PESTROST VÝUKY STŘÍDÁNÍ ČINNOSTÍ</p>
<p>Organizace výuky</p>	<p>P. učitelka střídala samostatnou práci žáků s frontální částí výuky – společné čtení. Mezi činnostmi zařazovala pohybové aktivity – říkanku a hru, při které si žáci nejen odpočinuli, ale především se protáhli (neseděli na židli).</p> <p><i>Kódy:</i> SAMOSTATNÁ PRÁCE FRONTÁLNÍ</p>
<p>Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny</p>	<p>Děti p. učitelku poslouchaly a byly opravdu hodné, takže p. učitelka nemusela děti napomínat tolikrát. Bylo vidět, že má přirozenou autoritu.</p> <p><i>Kódy:</i> RESPEKT</p>

<p>Spolupráce s asistentem pedagoga</p>	<p>Asistentka pedagoga pomáhala a kontrolovala především s PO3, která je na asistentku zvyklá, ale někdy na ni až moc spoléhá a chce, aby jí napovídala, přitom je sama „línější“ přemýšlet. Asistentka během samostatné práce půlky třídy (1. nebo 2.) kontroluje a prochází právě tu třídu, která má zadanou samostatnou práci, aby se p. učitelka mohla plně věnovat druhé třídě.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</i> <i>KONTROLA PRÁCE ŽÁKŮ</i> <i>SEHRANOST</i> <i>VYMEZENÁ PRAVIDLA</i></p>
<p>Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)</p>	<p>P. učitelka děti hlasitě chválí, např. „vy jste šikovné, vám to jde, skvělá práce apod.“ Za samostatnou práci s žádnou chybou, nebo jen malým množstvím chyb, dává razítka se smajlíky přímo do pracovního sešitu žáka.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>OCENĚNÍ</i> <i>POCHVALA</i> <i>POZITIVNÍ NADHLED</i></p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Opět bych velmi kladně ohodnotila práci asistentky pedagoga, která byla p. učitelce velmi nápomocna. Pomáhala především jedné z dívek, ale při samostatné práci žáků procházela třídou, kontrolovala práci žáků, čímž velmi usnadnila práci p. učitelky, která se tak mohla plně věnovat druhé půlce třídy (druhému ročníku). Samotná vyučující byla velmi milá a bylo znát, že ji práce s žáky baví. Metody ve výuce byly zvoleny vhodně s ohledem na věk dětí.

Kódy:

VYUŽITÍ PŘÍTOMNOSTI ASISTENTKY PEDAGOGA

VZÁJEMNÁ DŮVĚRA

DOSTATEČNÁ EFEKTIVITA PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Považuji se za p. učitelku elementaristku. Práce s menšími dětmi mě baví a naplňuje. Hodinu jsem se snažila koncipovat tak, abych s žáky stihla probrat potřebné množství učiva a zároveň aby nezlobili, což se mi myslím dařilo. Občas je těžší s těmito mladšími ročníky střídat přímou a nepřímou činnost výuky. Proto jsem velmi ráda za schopnou asistentku, která mi v hodině opravdu pomáhá. Snažím se s asistentkou, když je čas, reflektovat a diskutovat o tom, co si myslí, že bylo pro žáky přínosné a co naopak ne. Někdy má skvělé a kreativní nápady na aktivizační činnosti v podobě různých říkadel a básniček, které děti opravdu baví.“

Kódy:

ORGANIZAČNÍ DOVEDNOST

EMPATIE

SPOLEČNÁ REFLEXE

DISKUSE

Pozorovací arch č. 4

Vyučující:	Respondent č. 6
Třída a počet žáků:	4.,5. ročník, 18 žáků (11, 7)
Datum pozorování:	23.1. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>P. ředitel vysvětloval učivo jasně, tázal se žáků, zda učivu rozumí. Vyvolával děti k práci na tabuli, bylo znát, že jsou na to už děti zvyklé. P. ředitel mluvil klidným, rozvážným tonem. Hovořil převážně spisovně.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>VERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i> <i>TRPĚLIVOST</i></p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>P. ředitel nemusel během výuky nikoho napomínat ani okřikovat, žáci k němu měli respekt a nevyrušovali. Jen některé děti byly pomalejší, takže jim dal na daný úkol více času a k další aktivitě se mohly připojit později.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>PŘÍROZENÁ AUTORITA – ZDRAVÝ RESPEKT</i></p>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Ve chvíli, kdy se p. ředitel plně věnoval jedné části dětí (jedné ze tříd), druhá půlka (druhá třída) měla zadanou samostatnou práci. Následně se třídy vyměnily.</p> <p>P. ředitel do hodiny zahrnul práci s tabulí, práci v pracovním listě a v učebnici.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>ČASOVÉ ROZLOŽENÍ UČIVA</i></p>

Organizace výuky	<p>Hodina probíhala především formou frontální výuky (monolog učitele a dialog s žáky, vysvětlování) a také formou samostatné práce (samostatná práce žáků v pracovním sešitě).</p> <p><i>Kódy:</i> FRONTÁLNÍ SAMOSTATNÁ PRÁCE TRADIČNÍ STYL VÝUKY</p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Bylo viditelné, že mají děti z p. ředitele respekt. Udržovali pozornost a jen jednou se stalo, že se musel p. ředitel na jednoho z žáků „zamračit“, aby přestal mluvit, když nemá. Jde vidět, že kázeň má p. ředitel opravdu dobře zvládnutou.</p> <p><i>Kódy:</i> UDRŽENÍ POZORNOSTI KVALITNÍ KOMUNIKACE</p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga se snažila pomáhat, kontrolovat a případně radit žákům, kteří pracovali v danou část hodiny samostatně. Některým žákům určité příklady pomáhala dovysvětlit. Jednomu z žáků ze 4. ročníku pomáhala více (seděla u něj častěji), protože má v matematice výukové potíže.</p> <p><i>Kódy:</i> PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRAVÁ RUKA PEDAGOGA – SEHRANOST FLEXIBILITA</p>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>Pan ředitel byl po celou vyučovací hodinu u své katedry, mezi lavicemi žáků neprocházel, spoléhal v tomto ohledu hodně právě na asistentku pedagoga. Pochválil pár z žáků, kteří zvládli splnit jeden z úkolů v rychlejším čase. Myslím si, že mohl slovní pochvaly sdělit žákům vícekrát i za „menší“ úspěchy.</p> <p><i>Kódy:</i> OCENĚNÍ PŘENECHÁNÍ KONTROLY ASISTENTCE</p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Pan ředitel projevil výrazné pedagogické dovednosti a schopnost efektivně vést výuku. Srozumitelně a jasně s žáky komunikoval, ti k němu projevovali citelný respekt. Myslím si, že jeho styl výuky (spíše frontální metody) je lepší spíše pro starší ročníky prvního stupně ZŠ. Jediné, co bych za sebe vytkla je to, že mohl být více fyzicky přítomen mezi žáky během diagnostiky, aby mohl lépe sledovat individuální pokrok a potřeby.

Kódy:

DOBŘÁ KOMUNIKACE S ŽÁKY

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Doufám, že se mi podařilo flexibilně reagovat na různé tempo žáků a že jsem udržel disciplínu bez výraznějšího napomínání. Troufám si říct, že děti v mých hodinách nejsou tolik neukázněné, respektive že je dokážu zavčas zarazit. Hodinu si snažím přichystat jednodušším způsobem, nijak si ji sobě ani dětem nekomplikovat a nepřekombinovávat. Někdy se po odučené hodině doptávám asistentky na realizované metody ve výuce, rád si vždy vyslechnu její pohled na výuku.“

Kódy:

ZDRAVÝ RESPEKT

SEBEZDOKONALOVÁNÍ SE

SPOLEČNÁ REFLEXE

ROZHOVOR

Pozorovací arch č. 5

Vyučující:	Respondent č. 4
Třída a počet žáků:	3. ročník, 9
Datum pozorování:	24.1.2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. učitelka mluvila na žáky klidným tonem hlasu a spisovně. Byla velmi usměvavá a děti oslovovala zdvořilými jmény. <i>Kódy:</i> <i>VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i> <i>TRPĚLIVOST</i>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	Při skupinové práci ve trojicích došlo k nepoměru, že v jedné skupince žák chyběl. P. učitelka na tuto situaci ihned reagovala a poprosila žáky, aby jeden z nich udělal požadovanou činnost dvakrát. <i>Kódy:</i> <i>KVALITNÍ KOMUNIKACE</i> <i>UMĚNÍ VYCHOVÁVAT</i>

Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>P. učitelka s dětmi pracovala převážně v učebnici, následně opisovali žáci krátký zápis z tabule do svého sešitu. Ke konci hodiny pustila p. učitelka výukové video k danému tématu učiva.</p> <p><i>Kódy:</i></p>
Organizace výuky	<p>Frontální – především dialogy vyučující s žáky, vysvětlování učiva p. učitelkou Samostatná práce žáků – opisování zápisu ze sešitu</p> <p><i>Kódy:</i> <i>FRONTÁLNÍ</i> <i>SAMOSTATNÁ PRÁCE</i></p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>P. učitelka musela žáky častěji napomínat, protože se spolu bavili a nedávali pozor. Jednoho z žáků okřikla hlasitě, byl potom uražený a nechtěl ve zbytku hodiny pracovat.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP</i></p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga pomáhala v této hodině víceméně pouze žačce s PO3. Když p. učitelka potřebovala rozdat školní sešity dětí, které měla u sebe vybrané, nabídla se, že je rozdá.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>INDIVIDUÁLNÍ POMOC ŽAČCE –</i> <i>PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</i> <i>VYMEZENÁ PRAVIDLA</i></p>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>P. učitelka chtěla vidět opsaný zápis v sešitě každého žáka. Některé děti si musely svůj zápis opravit, protože ho měli nečitelný („naškrábaný“). Slovní hodnocení spíše neproběhlo, vyučující žáky nechválila, ani nijak nepovzbuzovala, ale myslím si, že v této hodině příležitosti k pochvalám apod. ani moc nebylo.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>NEDOSTATEČNÉ HODNOCENÍ</i></p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Tato hodina byla z mého pohledu vedena spíše tradičním, až zastaralým způsobem. Nicméně ne v každé hodině se musí nutně střídat velkým množstvím zábavných aktivit. Bylo však viditelné, že žáky práce s učebnicí nebavila. Stejně tak s poměrně hlasitým odporem reagovali na pokyny k zapisování si zápisu do sešitu.

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Jsem si vědoma toho, že tato hodina byla pro žáky spíše jednou z těch méně záživných. Bohužel i takové hodiny jsou pro žáky třeba,

obzvláště, když je nutné žáky obohatit o nové informace během krátkého časového úseku. Snažila jsem se flexibilně reagovat na situaci, kdy jeden žák chyběl ve skupinové práci. Takovéto situace jsou pro mě však nečekané a stále se díky nim učím vhodně reagovat. Vzhledem k diagnostickým dovednostem si uvědomuji, že mohu více zaměřit svou pozornost na pozitivní posílení a povzbuzení žáků.“

Kódy:

REFLEXE

SEBEZDOKONALOVÁNÍ SE

Pozorovací arch č. 6

Vyučující:	Respondent č. 3
Třída a počet žáků:	2.,3. ročník, (7,8)
Datum pozorování:	21.11.2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>Vyučující má výraznou mimiku obličeje a gestikulaci rukou. Mluví spíše hlasitějším tonem. Dle výrazu obličeje je na ní ihned viditelné, jaké má emoce. Je lehce afektivní. Žáky oslovuje převážně zdvořilými jmény a hovoří spisovně.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i></p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>P. učitelka má skvěle vyřešený problém s rozdělováním žáků do skupinek. Má kuličky se jmény, které losuje, když je třeba skupinky utvořit. Díky tomu se žáci nehádají. Takže když se jeden chlapec začal rozčilovat, že se spolužákem ve dvojici být nechce, sdělila mu, že je to dané „náhodou“ a žák se umoudřil a se spolužákem ve dvojici byl.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>ÚČINNÉ PŘEDCHÁZENÍ PROBLÉMŮM KVALITNÍ KOMUNIKACE TRPĚLIVOST</i></p>

<p>Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)</p>	<p>Na začátku hodiny žáci spolu s p. učitelkou odříkali říkanku. Následovalo střídání aktivit dvou tříd – střídání práce v prac. sešitě a na tabuli se samostatnou prací, druháci hráli hru ve dvojici. Tyto činnosti byly uprostřed hodiny „prolnuty“ aktivitou mimo lavice – hrou na matematického krále (hrálo se dohromady, ale každá třída měla příklady odpovídající náročnosti daného ročníku). P. učitelka střídá přímou a nepřímou činnost věnování se žákům. Pro žáky, kteří jsou rychlí a mají samostatnou práci hotovu dříve, než se jim p. učitelka opět věnuje vědí, že si mohou jít pro pracovní list (mají je vzadu ve třídě rozdělené dle předmětů) a v tichosti ho vypracovávat.</p> <p><i>Kódy:</i> PESTROST AKTIVIT PRÁCE NAVÍC PRO RYCHLÍKY</p>
<p>Organizace výuky</p>	<p>P. učitelka střídala frontální metody se skupinovými a samostatnou práci. Líbilo se mi, že měla ročníky ve třídě rozděleny ve dvou řadách (v jedné řadě druhá třída, ve druhé třetí).</p> <p><i>Kódy:</i> SKUPINOVÁ PRÁCE SAMOSTATNÁ PRÁCE</p>
<p>Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny</p>	<p>P. učitelka musela žáky napomínat vícekrát, protože byli hodně „živí“ a upovídaní. Jeden z žáků nechtěl pracovat, tak mu p. učitelka pohrozila tím, že se o jeho chování bude muset pobavit s maminkou. To na něj platilo a pak už spolupracoval.</p> <p><i>Kódy:</i> POHROZENÍ TRESTEM OPAKOVANÉ NAPOMÍNÁNÍ</p>
<p>Spolupráce s asistentem pedagoga</p>	<p>Asistentka pedagoga byla snaživá a p. učitelce opravdu pomáhala. Jakmile viděla, že si některý z žáků při samostatné práci neví rady, ihned k němu šla a pomohla. Nejvíce pomáhala žačce, která je mentálně zaostalejší a má problém se soustředěním.</p> <p><i>Kódy:</i> AKTIVNÍ POMOC ASISTENTKY PŘI SAMOSTATNÉ PRÁCI ŽÁKŮ – KONTROLA PRÁCE ŽÁKŮ INDIVIDUÁLNÍ POMOC ŽÁKYNĚ – PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ FLEXIBILITA</p>

	<i>EMPATIE</i>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>P. učitelka žáky opakovaně chválila. Oceňovala jejich snahu, to, že pracují v poklidu a za správné výpočty. Žáci vědí, že mohou sbírat razítka za správně vypracovanou samostatnou práci.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>OCENĚNÍ</i> <i>PODPORA</i></p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Náplň vyučovací jednotky se mi líbila velmi. P. učitelka vystřídalala několik aktivit, žáci měli pořád spoustu úkolů. Vedení hodiny ze strany vyučující mi přišlo přiměřené k věku i schopnostem dětí. Žáci byli chvílemi neukázněni, ale vyučující si s nimi dokázala lehce poradit. Vyzdvihla bych práci asistentky, která byla p. učitelce nápomocná především v částech hodiny, kdy se vyučující věnovala pouze jedné třídě. Jediné, co bych asistentce vytkla je hlasitější mluva, kterou samostatnou práci lehce narušovala.

Kódy:

ČASOVÉ ROZLOŽENÍ UČIVA

USNADNĚNÍ PRÁCE UČITELE DÍKY PŮSOBENÍ ASISTENTKY PEDAGOGA – OTEVŘENOST

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Učím na malotřídce prvním rokem, takže se s tímto lehce jiným stylem výuky teprve sžívám. Myslím si, že už jsem u některých dětí zjistila, jaké metody na ně platí, když začnou zlobit, což mi usnadňuje komunikaci s nimi. Je pro mě v tomto ohledu zásadní komunikace s rodiči dítěte.

V hodinách se snažím střídat zábavnější aktivity (početní král, říkanky...) s těmi méně zábavnými, jako je například psaní, nebo čtení.“

Kódy:

STŘÍDÁNÍ ČINNOSTÍ

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K DĚTEM

SPECIFIKA VYUČOVÁNÍ NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE

Pozorovací arch č. 7

Vyučující:	Respondent č. 4
Třída a počet žáků:	5. ročník, 9
Datum pozorování:	12. 10. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>Vyučující mluvila zřetelně a jasně. Její vysvětlování daných úkolů bylo pro žáky pochopitelné. Mluvila spisovně a klidným tonem hlasu.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i></p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>Jelikož žáci pracovali většinu vyučovací hodiny na počítači, reagovala p. učitelka víceméně jen na jejich otázky k zadanému úkolu. Vždy ale ochotně přišla a znovu zadání zopakovala, případně pomohla dítěti vysvětlit, kde má chybu apod.</p> <p>Ve chvíli, kdy jednomu z žáků nešel program otevřít, dovolila mu si přesednout k jinému stolu s počítačem. Sama se pak snažila vzniklý problém vyřešit a zjistit, proč program nefunguje.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP</i></p>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Hodinu ICT mají třídy rozdělené, proto se mohla vyučující žákům věnovat přímo celou hodinu.</p> <p>Žáci měli za úkol vypracovat dokument (referát) dle zadání na tabuli. Šlo tedy o samostatnou práci.</p> <p><i>SAMOSTATNÁ PRÁCE</i></p>
Organizace výuky	<p>Každý žák měl svůj počítač, na kterém pracoval. Kromě začátku hodiny, kdy vyučující žákům vysvětlila požadovaný úkol, žáci pracovali samostatně.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>SAMOSTATNÁ PRÁCE</i></p>

Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	Dva žáci se spolu nevhodně bavili a smáli se. Vyučující je třikrát napomenula a řekla, že pokud je napomene ještě jednou, pošle je oba do ředitelny. <i>Kódy:</i> <i>UMĚNÍ VYCHOVÁVAT</i>
Spolupráce s asistentem pedagoga	Asistentka pedagoga nebyla v této hodině přítomna, protože jí vyučující zadala jinou práci mimo třídu. <i>Kódy:</i> <i>NEPŘÍTOMNOST ASISTENTKY</i>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	Během výuky p. učitelka slovně reflektovala, jak se žákům daří a v jaké fázi vypracování referátu by měli v daný moment být. V průběhu chodila třídou a žákům napomáhala, když viděla, že si neví rady, nebo když ji sami volají. <i>Kódy:</i> <i>SLOVNÍ HODNOCENÍ</i> <i>NASLOUCHÁNÍ</i>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Podle mého názoru vedla vyučující hodiny dobře. Žáci byli nuceni samostatně efektivně pracovat dle pokynů, které jim p. učitelka předem sdělila. Když bylo třeba, byla jim nápomocna. Líbilo se mi, že dohlížela na práci žáků po celou hodinu. Sdělovala dětem, v jaké fázi by v danou dobu měly být, případně je slovně chválila, že se jim daří.

Kódy:

REFLEXE PO CELOU HODINU

DOSTATEČNÁ MOTIVACE

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Informatika je předmět, který spousta učitelů neučí ráda a já jsem se jí osobně taky nedřívě obávala. Děti jsou přeci jen v dnešní době technicky zdatné a kolikrát toho na počítači umí více než spousta dospělých. Jsem ale velmi ráda za velké množství dostupných materiálů, díky kterým se mohu inspirovat a dělat tyto hodiny zábavnější. Přiznám se ale, že se spolu s dětmi v tomto směru stále učím.“

SEBEZDOKONALOVÁNÍ SE

Pozorovací arch č. 8

Vyučující:	Respondent č. 5
-------------------	-----------------

Třída a počet žáků:	1.ročník, 15 žáků
Datum pozorování:	13.10. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	<p>P. učitelka na žáky mluví velmi rozvážně, klidně a pomalu. Děti oslovuje zdobně a usmívá se po většinu času. Hovoří spisovně a v kratších větách (používá spíše kratší, ale o to důraznější sdělení).</p> <p><i>Kódy:</i> <i>NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE – ÚSMĚV</i></p>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	<p>Velmi se mi líbilo, když jedno z dětí zakřičelo „mě to nebaví“, p. učitelka na dítě ihned zareagovala a využila jeho výlev k vysvětlení si toho, že v životě člověk nedělá pouze to, co ho baví. Dala za příklad rodiče a řekla, že ani rodiče přece nemůže bavit po dětech např. uklízet hračky, nebo jejich pokoj apod. Bylo vidět, že se nad sebou nejen daný žák zamyslel a že to na děti opravdu zapůsobilo.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>UMĚNÍ VYCHOVÁVAT</i> <i>DOSTATEČNÁ EFEKTIVITA</i> <i>PEDAGOGICKÉHO PŮSOBNÍ</i></p>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Ve výuce byly aktivity střídány každých cca 10 minut. Děti nevydržely dlouho držet pozornost, proto s nimi p. učitelka činnosti střídala často. Proběhlo povídání o počasí na začátku hodiny, potom krátká hra na koberci (na rozpovídání), psaní do písanek a obtahování písmen na tabuli. Mezi tyto aktivity zařadila p. učitelka říkanky, které se s dětmi od začátku roku společně učí.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>PESTROST ČINNOSTÍ</i></p>
Organizace výuky	<p>Proběhla jak frontální forma výuky, tak také samostatná práce (psaní).</p> <p><i>Kódy:</i> <i>FRONTÁLNÍ</i> <i>SAMOSTATNÁ PRÁCE</i></p>

Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Vyučující reagovala na viditelné známky únavy dětí a na jejich nesoustředěnost změnou činnosti. Snažila se zahrnovat činnosti zaměřené na pohyb.</p> <p>Párkrát se p. učitelka zamračila na některé z dětí a sdělila, že se jí takové chování nelíbí a proč. Např.: „Vivinko, nemůžeš mi takhle skákat do řeči, není to slušné. Tobě by se přeci taky nelíbilo, kdybys o něčem povídala a já ti do toho skočila.“, apod.</p> <p><i>Kódy:</i> ZMĚNA REAGUJÍCÍ NA ÚNAVU DĚTÍ UMĚNÍ VYCHOVÁVAT</p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga v této hodině nebyla přítomna, protože byla u lékaře.</p> <p><i>Kódy:</i> NEPŘÍTOMNOST ASISTENTKY</p>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>P. učitelka žáky chválila slovně opravdu často. Oceňovala jejich píli a také to, že se některé děti často hlásí.</p> <p>Během psaní do písanky procházela třídou mezi žáky a kontrolovala správný úchop pera, sklon písma a jak děti sedí.</p> <p>Na konci hodiny p. učitelka dětem poděkovala za pěknou hodinu a společně si krátce zatleskali.</p> <p><i>SLOVNÍ HODNOCENÍ</i> <i>POCHVALA</i> <i>PODPORA</i></p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Dle mého názoru neměla hodina téměř žádnou chybu. Děti se zapojovaly do všech aktivit s nadšením, vyučující je měla nachystané skvěle a nenechala se rozhodit nečekanými dotazy/výkřiky dětí. Klidný a srozumitelný hlas p. učitelky, spisovná mluva a způsob, jakým oslovuje žáky, vytvářely příjemné prostředí pro výuku. Používání zdvořilých a úsměvů jistě přispívalo k pohodě dětí ve třídě.

Kódy:

EFEKTIVITA PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Práce s prvňáčky je jiná než se staršími dětmi. Vše je pro ně nové, hodně se ptají, pozorují a sledují Vás, jste pod neustálým drobnohledem. Snažím se v dětech pěstovat chuť k učení a pozitivní vztah ke škole celkově. Snažím se pojímat výuku hravým způsobem, často střídám aktivity, aby se děti nenudily. Ne vždy jde všechno podle plánu, ale je důležité umět pohotově vhodně zareagovat a dát dítěti najevo, že je nevhodné, co říká, nebo dělá. Často děti nemají nastaveny mantinely z domu, proto je to pro nás učitele první třídy tak trochu bojový úkol. Poslední dobou s kolegy o přestávkách hodně řešíme a konzultujeme jakým způsobem děti usměrňovat, když kolikrát nejsou dost

dobře vychováni z domu, nebo mají celkově špatné sociální zázemí. Připadá nám totiž, že se problémy spojené s chováním žáků řeší nejen u nás ve škole čím dál více.“

Kódy:

POZITIVNÍ NADHLED

NASTAVENÍ MANTINELŮ

DISKUSE A ROZHOVORY S KOLEGY

Pozorovací arch č. 9

Vyučující:	Respondent č. 2
Třída a počet žáků:	2., 3. ročník, 15 (8, 7)
Datum pozorování:	7.11. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	P. učitelka byla na děti opravdu milá a hodně energická. Hovořila stručně, ale poměrně hlasitě. Měla výraznější mimiku obličeje. <i>Kódy:</i> <i>NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE</i>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	Dva žáci měly tendence výuku bojkotovat a narušovat. P. učitelka je několikrát varovně okřikla, že mají pracovat a nebavit se. Bohužel ji neuposlechly, a proto jim za trest dala opsat text jedné sloky písničky. <i>Kódy:</i> <i>TRPĚLIVOST</i> <i>UMĚNÍ VYCHOVÁVAT</i>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	Hodina byla velmi pestrá. Žáci s p. učitelkou nejen zpívali, ale také hráli na hudební nástroje a poslouchali hudební nástroje. Aktivit v této hodině bylo opravdu hodně a velmi zábavných. Vyučující nerozlišovala ročníky, věnovala se všem stejně, a i děti dělaly vše hromadně (neproběhlo žádné „dělení“ na ročníky). <i>Kódy:</i> <i>STŘÍDÁNÍ A PESTROST ČINNOSTÍ</i>

Organizace výuky	<p>Výuka se uskutečnila v prostorách hudebny, která je kousek od hlavní budovy školy. Žáci se už o přestávce před hodinou museli jít obléct do šatny, vzít si s sebou sešit a penál a jít s vyučující do učebny. Po cestě byly děti poměrně hlučné, ale dodržovaly pravidla, která mají s p. učitelkou stanovena (dvojřad apod.).</p> <p>Během vyučovací hodiny seděli žáci většinu času v půlkruhu kolem klavíru, u kterého seděla p. učitelka. Střídali pozice – chvíli seděli, pak stáli (když hráli na nástroje), ke konci hodiny si šli sednout do lavic (na poslech).</p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Kromě pár okřiknutí žáků, kteří nedávali pozor a trestu pro dva žáky v podobě opsání textu písně, se žáci snažili a byli slušní, pozorní. Takže p. učitelka nemusela žádné přestupky, nebo nevhodné chování řešit.</p> <p><i>Kódy:</i> SLOVNÍ NAPOMÍNÁNÍ ŽÁKŮ</p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga pomáhala hlavně při přechodu a odchodu z učeben (korigovala děti, aby se držely v zástupu apod.). Dále pomáhala p. učitelce s rozdáváním nástrojů, usměrňovala žáky, když nezpívali a byla velmi nápomocná.</p> <p><i>Kódy:</i> VZÁJEMNÁ POMOC A DŮVĚRA SEHRANOST POMOC A KORIGOVÁNÍ ČINNOSTÍ – ORGANIZAČNÍ DOVEDNOST</p>
Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>P. učitelka ocenila některé děti za krásné zpívání. Společná kontrola správnosti proběhla po hudební kvízu, za který mohli žáci dostat malou jedničku. Bylo vidět, že právě slíbená malá jednička žáky motivovala, aby se při poslechu snažili a soustředili.</p> <p><i>Kódy:</i> SLOVNÍ HODNOCENÍ OCENĚNÍ</p>

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: P. učitelka je velmi energická, což vnímám jako pozitivní vlastnost učitele. Vyjadřování má jasné a hlasité, takže žáci ji ve většině případech po celou hodinu dobře vnímali. Sama nevím, jak bych řešila situaci, kdy je žák neukázněný takovým způsobem, že nestačí slovní domluva. P. učitelka zvolila jako trest opis textu písně, což mi přijde adekvátní. Bohužel si nejsem jistá tím, že je tento trest efektivním nástrojem ke zlepšení chování dětí.

Za nešťastné považuji přecházení z jedné budovy do druhé. Vyučující tím přichází o část hodiny, protože převlékání i samotný přesun zpět do školy, trvá déle.

Kódy:

DILEMA TRESTÁNÍ ŽÁKŮ – UMĚNÍ VYCHOVÁVAT

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Hudebku učím ráda, obzvláště když vidím, že to baví také děti. Když je to nebaví, snažím se jim domluvit, aby aspoň výuku nenarušovaly. Bohužel se často stává, že si nedají říct a jsem nucena je trestat. Vyzkoušela jsem už spoustu variant, jak takovéto situace řešit, tahle se mi prozatím jeví jako nejlepší. Samotnou mě však netěší. Snažila jsem se řešit tyto kázeňské problémy i s ostatními kolegy a shodli jsme se na tom, že na každé dítě platí něco jiného. Je to dané rodiči a jejich výchovou. O to víc je to pro nás učitele složité.“

Kódy:

DISKUSE S KOLEGY

Pozorovací arch č. 10

Vyučující:	Respondent č. 3
Třída a počet žáků:	2., 3. ročník, 15 (8, 7)
Datum pozorování:	9.11. 2023
Čas pozorování:	45 minut

Komunikační dovednosti učitele (srozumitelnost vysvětlování, oslovování žáků, spisovnost, neverbální projev, ...)	Vyučující hovořila k žákům hlasitějším tonem hlasu. Měla výraznou mimiku obličeje. Byla velmi usměvavá. Při vysvětlování učiva gestikulovala rukama. <i>Kódy:</i> <i>TON HLASU</i> <i>NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE – ÚSMĚV, GESTA</i>
Flexibilita a adaptabilita (reakce na žáky při daných aktivitách, ...)	Jeden chlapec měl problém s tím, že neuspěl v soutěži a začal se vztekat. Líbilo se mi, že p. učitelka řešila situaci klidně a rozvážně. Řekla mu, že se má napít a jít si odpočinout a uklidnit se na koberec, pokud chce. Žák tuto nabídku využil, následně šel s p. asistentkou na chodbu, kde si společně povídali (asistentka mu domluvila a vysvětlila, že nemůže vždy vyhrávat apod.) <i>Kódy:</i> <i>INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE</i>

	<i>VYUŽITÍ PŘÍTOMNOSTI ASISTENTKY</i>
Aktivity a výukové metody ve výuce (střídání činností, přímá a nepřímá činnost učitele)	<p>Vyučující střídala přímou a nepřímou činnost – chvíli pracovala přímo s druhou třídou, mezitím si třetíci plnili samostatnou práci. Následně se třídy „prohodily“.</p> <p>P. učitelka mezi samostatnou prací a prací s tabulí/ v učebnici realizovala hru – tzv. horolezce, kterého mají děti rády. Jde o akčnější aktivitu, při které žáci mění polohy (sed, dřep...).</p> <p><i>Kódy:</i> <i>PESTROST ČINNOSTÍ</i> <i>SAMOSTATNÁ PRÁCE</i></p>
Organizace výuky	<p>Prostor třídy je rozdělen na dvě řady lavic. V každé řadě sedí jeden ročník. P. učitelka má tak snazší orientaci v prostoru a v komunikaci s žáky.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>KVALITNÍ KOMUNIKACE</i></p>
Zvládnutí projevů chování žáků a disciplíny	<p>Žáci měli tendence hodně diskutovat a povídat. Vyučující to vyřešila tak, že když chtěl sdělit někdo něco „navíc“, mohl, ale musel umět zformulovat jednu větu a sdělit ji spisovně.</p> <p>Kromě projevů vztekání jednoho z žáků p. učitelka párkrát napomenula žáka, který se otáčel na svého spolužáka a nedával pozor.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>TRPĚLIVOST</i> <i>UMĚNÍ VYCHOVÁVAT</i> <i>INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP</i></p>
Spolupráce s asistentem pedagoga	<p>Asistentka pedagoga se snažila napomáhat dětem při jejich samostatné práci, chodila třídou a kontrolovala, zda děti pracují. Hodně času trávila p. asistentka u žáčky, která má PO3. Opakovala dívce zadání a snažila se ji nasměrovat ke správnému řešení.</p> <p><i>Kódy:</i> <i>KOMUNIKATIVNOST</i> <i>PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</i> <i>KONTROLA PRÁCE ŽÁKŮ</i></p>

Diagnostické dovednosti učitele (kontrola činnosti žáků, hodnocení)	<p>Slovní pochvaly p. učitelka sdělovala žákům během hodiny velmi často. Např. „Skvělá práce! Moc se mi líbí, že tak pilně pracuješ!“ apod.</p> <p>Kontrola správnosti řešení probíhala buď společná (žáci sdělovali správné odpovědi, p. učitelka se tázala), nebo si žáci přišli pro zkontrolování ke katedře p. učitelky (po vypracování samostatné práce).</p> <p><i>Kódy:</i> SLOVNÍ HODNOCENÍ OCENĚNÍ SPOLUPRÁCE</p>
--	--

Zpětná vazba ze strany pozorovatele: Hodina mi ubíhala strašně rychle, což přisuzuji hlavně většímu množství aktivit ve výuce a také tomu, že děti opravdu pracovaly a snažily se podávat dobré výkony. Myslím si, že střídání přímé a nepřímé aktivity vyučující bylo plynulé a vyhovovalo jak žákům, tak i p. učitelce. Asistentka pedagoga se tentokrát více věnovala dívce, která ji potřebovala, ale když se hlásil některý z žáků, který měl vypracovávat úkol samostatně, přišla mu pomoci, aby nemusela p. učitelka.

Kódy:

DOSTATEČNÁ EFEKTIVITA PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ

Reflexe hodiny a sebereflexe vyučujícího: „Snažila jsem se věnovat oběma ročníkům ve výuce časově plus mínus stejně. Někdy je náročnější si čas hlídat, ale tuto hodinu jsem, troufám si říct, zvládla dobře. Je pro mě důležité sledovat čas, abych si práci dokázala dobře rozvrhnout a abych ve výuce stihla, co potřebuji. Někdy mají děti potřebu více diskutovat, což se stalo právě v této hodině. Ačkoliv je potřeba dát dětem prostor, ne vždy se to učiteli hodí, takže se mi osvědčilo dát jim za úkol sdělit mi co chtějí např. jednou větou a spisovně apod. Často se pak přestanou hlásit, nebo se více zamyslí, zda chtějí sdělení vůbec říct atp.“

Kódy:

ČASOVÉ ROZLOŽENÍ UČIVA

Příloha 3

Otázky k rozhovoru – učitelé ZŠ a MŠ Písařov:

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

4. Jakou váhu přikládáte profesnímu rozvoji ve vaší učitelské praxi?
5. Podle jakých kritérií posuzujete svůj profesní růst?
6. Jakou podporu cítíte od vedení školy v rámci profesního růstu?
7. Které podmínky a možnosti pro profesní učení jsou vám nabízeny a které využíváte?

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. Jak vnímáte roli asistenta/asistentky pedagoga ve výuce?
2. Máte konkrétní očekávání týkající se toho, jak by asistentka mohla přispět k organizaci a řízení třídy pro větší efektivitu edukačního procesu?
3. Jakým způsobem byste preferoval/a komunikaci s asistentkou pedagoga ohledně plánování a realizace výuky?

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Jaký je váš přístup k otevřeným hodinám a hospitacím jako nástroji pro profesní rozvoj?
2. Proč si myslíte, že jsou/nejsou otevřené hodiny a hospitace důležité pro vzdělávání učitelů?
3. Jak reagujete na výzvy (kázeňské problémy, nebo jiné nečekané situace), které mohou v průběhu výuky vzniknout, a jak je řešíte?
4. Jaký je váš názor na otevřenou spolupráci a sdílení výukových zkušeností s ostatními učiteli ve škole?
5. Jak často provádíte reflexi své vlastní výuky a jakým způsobem tuto reflexi dokumentujete nebo zaznamenáváte?
6. Vnímáte ve vašem kolektivu snahu o společné vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu jako dostatečnou?
Pokud ano, proč? /Pokud ne, proč?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

Respondent

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

1. Každý člověk by se měl neustále snažit držet krok s dobou, a to i ve svém zaměstnání. Učitel možná i dvojnásob. Za mě je to tedy důležité.
2. Zajímavost výuky, efektivita vyučovacího procesu, zpětná vazba od žáků.
3. Možnosti dalšího vzdělávání jsou nám často nabízeny a lze si hledat i vlastní. Vedení školy tedy dbá na tento aspekt.
4. Nejčastěji společné přednášky/kurzy/workshopy (poslední byl na Rozvoj digitálních kompetencí)

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. Je to hodně komplikované téma. Osobně jsem si mohla vyzkoušet jak roli asistenta, tak učitele. Je důležité navzájem dobře komunikovat. Asistent by dle mého neměl výuku narušovat ale zároveň se podílet na jejím průběhu. Najít správnou hranici může být někdy obtížné.
2. Možnost mít asistenta ve třídě je jistě přínosná, zvláště pokud se jedná o opravdově šikovnou osobu, která má pro danou práci cit. Zejména na malotřídních školách může být asistent velkou pomocí pedagogovi při spojených ročnících.
3. Určitě osobně, před hodinou nebo na začátku dne si říct, co bude náplní hodin a jakou máme představu o průběhu.

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Zpětná vazba je vždy užitečná, zvláště pokud je případná kritika konstruktivní a může napomoci zlepšení výuky.
 2. Odpověděla bych podobně jako u předchozí otázky, i přes to, že nám zpětnou vazbu každou hodinu dávají žáci, je namístě, aby naši práci zhodnotil i jiný učitel a mohl s námi sdílet jeho pohled. Naše vnímání může být občas zkreslené nebo si nemusíme připouštět či si všimnout některých chyb. Samozřejmě se nejedná jen o to co je špatně, pochvala od druhých je také příjemná a přínosná.
 3. Těžko říct obecně, záleží na „prohřešku“ a také konkrétním žákovi. Vždy je ale nejlepší cesta komunikace a nalezení společné cesty.
 4. Každý se můžeme neustále učit nové věci a také obohatit druhé svými nápady. Spolupráce pedagogů, navíc v rámci stejné školy, je za mě obohacující a jistě i stmelující.
 5. V tomto ohledu bych se asi měla polepšit. Reflexi provádím, dotazuji se i žáků na konci hodin, ale nevedu si o tom žádné poznámky. Takže čistě ústní formou. případné připomínky nebo výsledky pozorování si беру k srdci a snažím se pracovat na jejich zlepšení.
 6. Ano, myslím si, že v tomto ohledu děláme dostatek.
-

Respondent 2

Otázky k rozhovoru – učitelé nejmenované malotřídní školy:

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

1. Zásadní, myslím si, že je důležité se neustále vzdělávat a posouvat.
2. Snažím se získávat nové metody, znalosti, postupy atd. v předmětech, tzn. sebevzdělávat se a pro sebe vyhodnocuji, zda jsou využitelné, přiměřené, užitečné v různých oblastech pedagogické činnosti (se žáky, učiteli, pedagogickými pracovníky, eventuelně rodiči).
3. Přiměřenou, ale mohla by být větší.
4. Různé webináře, semináře, školení a také jsem se účastnila letní školy.

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. Záleží na konkrétním asistentovi, ale vesměs pozitivně.
2. Ano, měla by mít určité přehled v učivu pro třídu, ve které působí. Měla by být dostatečně samostatná a kreativní. Měla by mít určité EQ, tedy dostatek empatie a sociálního citění.

3. Jako dosud: osobně, individualizovaně a s určitou mírou prospěšné improvizace.

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Jsem vůči nim lehce skeptická, protože mám trému a strach, co si o mém stylu výuky konkrétní hospitující/pozorovatel řekne, ale vítám ho. Myslím si, že konstruktivní kritika je pro člověka dobrá, díky ní se posouváme.
 2. Určitě jsou velmi důležité. Protože sama u sebe už určité věci po dlouhodobé praxi ve škole vůbec nevnímám. Co se týče hospitací na které chodím jakožto hospitující, mohu si díky pozorování kolegů osvojit jiné způsoby výuky – inspirovat se. Mohu objevit nové přístupy, využití určitých pomůcek a mnoho dalšího.
 3. Reaguji podle školního řádu a pravidel třídy; podle druhu a závažnosti „výzvy“, věku a rozumových schopností žáka. Je to hodně individuální.
 4. Je to pro mě prospěšné z hlediska posouzení mého úsudku s ostatními a získávání nových přístupů.
 5. Reflektuji svou výuku denně, a to z vědomostí a dovedností žáků. Zamýšlím se nad tím, co bych mohla příště udělat lépe apod. Občas také provádím reflexi s žáky i jejich rodiči. Především před klasifikací. Nijak si však svou reflexi nedokumentuji.
 6. Není na ni dostatek času a klidu. Jsme zahlceni „papírováním“ a různými úkoly, které musíme během pracovní doby plnit. Takže vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu vnímám jako nedostatečné.
-

Respondent 3

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

1. Příkladám velkou váhu profesnímu rozvoji v mé učitelské praxi. Děti i situace kolem nich nejen ve vzdělávání, ale také ve společnosti se mění. Je potřeba tomu tedy přizpůsobit metody i celkovou práci s dětmi. Myslím si, že je důležité se vzdělávat, abychom dokázali udržet krok a byli schopni se změnám přizpůsobit.
2. Kritérií k posuzování vnímám více. Jedno z nich je, že jsou děti spokojené, má výuka je baví, to je pro mě důležité, abych je dokázala kvalitně naučit a zaujmout. Na druhé straně si uvědomuji nutnost reagovat na již zmíněné změny ve společnosti. Například aktuální téma digitálních kompetencí – když zvládám držet krok a nevyčnívám negativně, myslím si, že profesně rostu. Nicméně vždy je co zlepšovat.
3. Učím na malotřídní škole krátce, ale už cítím, že záskok za člověka, který se chce vzdělávat v době vyučování (jet na nějaké školení), je horší než na plně organizované škole, kvůli malému počtu pedagogů. Již mi bylo nabídnuto, že si školení domluvit mohu, ale kvůli složitosti záskoku se zatím neodvážuji vyjet. Využívám zatím možnosti online vzdělávání mimo pracovní dobu.
4. Spíše zatím nevyužívám z již zmíněných důvodů. Využívám většinou online školení mimo pracovní dobu.

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. Její roli vnímám pozitivně. Myslím si, že může být velkým přínosem, především když si asistentka s pedagogem i žáky „sedne“.

2. Ideál spolupráce spatřuji v tom, že by měl být asistent schopen v případně nečekané situaci kvalitně zastoupit pedagoga. Měl by být jeho pravou rukou a měl by dostatečně empatický, aby byla jeho pomoc při výuce dostatečně efektivní.
3. Preferovala bych vždy domluvu předem, ale ne vždy je na to čas. Každá hodina je jiná, někdy vyvstanou ve vyučování situace, kdy potřebuji, aby asistentka spontánně kvalitně zareagovala. Nicméně určitě je dobré, když asistentka již před hodinou ví, co se bude odehrávat, aby byla schopna mně i žákům pomáhat.

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Dle mého názoru nemají na profesní rozvoj až takový efekt. Mám jiné, důležitější nástroje pro profesní rozvoj. Nicméně myslím si, že když se otevřená hodina/hospitace dobře uchopí ve smyslu, že mezi hospitujícím a vyučujícím proběhne kvalitní reflexe, může být velmi efektivní. Já takovou zkušenost zatím nemám.
2. Mohou být prospěšné, ale zatím jsem tu takovou možnost neměla.
3. Na tyto výzvy dle mého názoru reaguji s větším nadhledem než na počátku mé profesní praxe. Občas se mi stane, že se nechám emocionálně „vykolejit“, ale snažím se mít své reakce pod kontrolou a zachovat klid.
4. Bohužel ke sdílení výukových zkušeností dle mého názoru nedochází, řešíme a sdílíme spíše výchovné metody a zkušenostmi s nimi.
5. Svůj vzdělávací proces reflektuji při zapisování do třídní knihy, při zapisování probíraného učiva za každý týden. Reflektuji, jak a co se mi podařilo s dětmi probrat, co bude potřeba naopak procvičit apod. Na reflexi jako takovou nemám dostatek času, ale občas se ptám dětí, jak se jim např. daná aktivita líbila.
6. Efektivitu vzdělávacího procesu nijak zvlášť nehodnotíme společně. Věnujeme se mu jen na čtvrtletních poradách v rámci klasifikace žáků. Celkově tedy vnímám společné vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu jako nedostatečné – málo časté.

Dodatek, co respondent sdělil:

V malotřídní škole vnímám určitý tlak, co se týče vyplňování pracovních sešitů. Zařazovala bych do vyučování ráda jiné, akčnější a zábavnější metody pro děti.

Respondent 4

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

1. Velkou. Nedokážu si představit, jak by bez něho mohl učitel fungovat, pokud ke své práci přistupuje zodpovědně.
2. Podle toho, kam mě moje práce posouvá. U některých předmětů nejsou změny (např. v metodách výuky, v aktuálnosti informací apod.) tak patrné, u některých předmětů se musí učitel přizpůsobovat „svižněji“, např. v informatice. V našem povolání tak čelíme neustálým výzvám, ke kterým je potřeba se postavit nebo by neplnilo svůj pravý účel.
3. Značnou a je to tak v pořádku. Myslím si, že člověk by měl být stejně nejvíce motivován sám sebou, co se profesního vzdělávání týče, ne zvenčí.
4. Školení on-line cestou nebo formou školení ve škole i mimo ni. Využila jsem všechny možnosti.

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. Jako přínosnou, zejména pokud je třída početná, popř. se v ní vyskytuje více žáků se specifickými potřebami.
2. Očekávání by byla, ale musíme vzít v potaz vzdělání asistentek. Tam vidím jisté rezervy, takže při současném stavu, nemohu očekávat ze strany asistentky řízení třídy pro zvýšení efektivity edukace, aniž bych k tomu nepřispěla zvýšeným úsilím osobně.
3. Nejefektivnější způsob komunikace je osobní. Denně se vyskytnou situace, které je potřeba aktuálně řešit. Dále je pro mě také důležitá zpětná vazba od asistentky.

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Je to sice trochu méně příjemná stránka vyuč. procesu, nicméně důležitá součást našeho povolání a vyslechnout si názor někoho dalšího, člověka také posouvá.
 2. Myslím si, že nejsou tolik podstatné, sama je v oblibě nemám. Jsem z nich nervózní a necítím se dobře, když jsem pod drobnohledem svého kolegy.
 3. Čím déle jsem ve vyučovacím procesu, tím musím konstatovat, že výzev přibývá. Možností řešení je ale stále dost. Osobní domluvou, postupem podle školního řádu, konzultací s rodiči, kontaktováním příslušných poraden, můžeme využít služeb speciální pedagožky, ...
 4. Vnímám ji jako přirozenou součást naší práce.
 5. Reflexi dělám téměř neustále, nejčastěji po hodině a nejpozději při přípravě následující hodiny. Poznámky si píšu do příprav, ohledně třídnictví do speciálního sešitu.
 6. Většinou ano, ale je to specifická záležitost a nikdy nemůžeme říct, že je snaha absolutně dostatečná.
-

Respondent 5

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

1. Vzhledem k tomu, že ve školství dochází často ke změnám, zvyšují se neustále nároky na práci učitele, je profesní rozvoj nezbytný a důležitý. Snažím se jít s dobou a své dovednosti stále rozvíjet.
2. Vyloženě škálu kritérií na hodnocení svého profesního růstu nemám, respektive žádnou nevyžívám. Nicméně dle mého názoru vidím každý rok nějaký profesní posun. Učitel je podle mě nucen se neustále posouvat spolu s proměnami společnosti.
3. Vedení školy se velmi snaží mít vzdělané učitele, připravené zvládnout často složité situace ve školství. Podporuje jejich profesní růst kvalitním digitálním vybavením i možností účastnit se vzdělávacích seminářů.
4. V současné době se naše škola zaměřuje nejvíce na vzdělávání v oblasti digitalizace. Já sama nejvíce vyhledávám nové poznatky a metody pro oblast čtenářské a matematické gramotnosti.

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. V době probíhající inkluze je role asistenta pedagoga velmi přínosná, často nezbytná.

2. Pro mě osobně je největším přínosem možnost dělení žáků do skupin: po probrání učiva nadanější žáci s asistentem procvičují – já se mohu věnovat druhé skupině a doučovat, někdy pracuji s nadanějšími žáky a rozšiřujeme učivo – druhá skupina procvičuje.

3. Realizaci výuky plánujeme před vyučováním, o přestávce, podle situace i v průběhu výuky.

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Nebráním se otevřeným hodinám a hospitacím. Ráda přijmu hodnocení a poznatky o své práci od druhé osoby, sama ráda nahlédnu na práci druhých.

2. Nemyslím si to.

3. Vzhledem k tomu, že učím spoustu let menší děti (1. - 3.roč.) nevyskytují se závažné kázeňské problémy příliš často. Drobné prohřešky řešíme domluvou osobní, popřípadě s rodiči. Často v rámci třídnické hodiny zařazuji komunitní kruh, kde mají děti prostor svěřit se, vyřešit, omluvit se, vyjádřit se k problému atd.

4. Kladný, ráda se podělím o své zkušenosti a vyslechnu zkušenosti kolegů. V rámci spolupráce nemáme problém připravit pro děti celoškolní akce, vždy se domluvíme a navzájem se obohacujeme svými nápady.

5. Reflexi své vlastní výuky si provádím často, přemýšlím, co se povedlo nebo jak to dělat lépe – nedokumentuji. S dětmi každý měsíc zaznamenáváme a hodnotíme na obrázkové karty.

6. Dle mého názoru je dostatečná, náš kolektiv je malý a stíháme si zkušenosti a poznatky předávat poměrně často. V podstatě jsme v neustálém kontaktu, vyučujeme napříč více ročníků, bez vzájemné spolupráce bychom efektivního vyučovacího procesu nedocílili.

Respondent 6

PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA, PŘÍLEŽITOSTI ROZVOJE PEDAGOGA

1. Určitou váhu tomu přikládám, ne až tak velkou, protože v současné době nevnímám žádnou podporu zvenčí, odpadá podle mě jakási společenská motivace na profesním rozvoji pracovat spolu s nedostatečnou finanční motivací.
2. Využívám obecná kritéria, tedy doporučení k sestavení portfolia pedagoga vycházející ze Standardů MŠMT. Jinak spíše na úrovni laické, respektive konzultuji nějaké srovnání s bývalými spolustudenty z VŠ, kteří se ve školství stále pohybují.
3. Jsem součástí vedení, nicméně zaměstnancům jsou jednou ročně nabízeny profesní pohovory, jsou povinné. Je na nich nabízena možnost dalšího vzdělávání. Kladou se dotazy typu, jaké má zaměstnanec další plány s dalším profesním vzděláváním, jak by chtěl profesně růst, kam směřovat apod. K studijním účelům jsou pro učitele dostupné také materiální prostředky typu notebooků (i na soukromé využití), využití kopírky, scanneru.
4. Velký potenciál vidím v online prostoru. Umožňuje velké množství seminářů a vzdělávacích aktivit. Kvalitní vzdělávací aktivity jsou mnohdy nabízeny v dopoledních časech, což je z hlediska organizace výuky problém.

OSOBNOST ASISTENTA PEDAGOGA A JEHO ROLE V EDUKAČNÍM PROCESU, TANDEM PEDAGOG-ASISTENT

1. V současné době spíše skepticky. Delší dobu se řeší nějaké „pevné ukotvení“ role asistenta pedagoga. Jejich pozice je nejistá, nicméně role z hlediska sociálního prostředí žáka, vnímání třídy a klimatu třídy, je dle mého názoru velmi důležitá.
2. Liší se to dle dovedností a schopností konkrétního asistenta. Často je i pro nás učitele těžké asistenty správně zaúkolovat, motivovat, správně vysvětlit činnost, kterou po něm chceme. Pro větší efektivitu bych uvítal zvýšení pravomocí asistentů pedagoga.
3. Ideální by byl pevně daný čas, volná hodina před výukou na přípravu dalšího dne a na dořešení naskytnutých konfliktů. Bohužel je to v současné době nereálné. Konzultace probíhají spíše o přestávkách a nejsou dostatečně důkladné.

VYUČOVACÍ PROCES A ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ EFEKTIVITY (FORMAMI OTEVŘENÉ HODINY A HOSPITACE, ...)

1. Jsem tomu otevřený, ale u nás na škole fungují spíše formálně. Hospitace realizujeme, jakožto povinně vedené dokumenty. Nevýhodu vidím v nepřipravenosti učitelů a jejich určité skepsi, těžko se to prosazuje do zaběhlého vzdělávacího systému. Často to končí stylem – „je to nutné/je to potřeba“ apod.
2. Jsou důležité pro sdílení výukových metod, zkušeností, také jako inspirace a vzájemná motivace, snaha předejít stejným chybám. Často je to ale opět strašák, než aby to bylo vnímáno kladně.
3. Vznikají čím dál častěji. Snažím se už kázeňský problém považovat za standard. Reaguji průběžně, dle možností ukotvených ve školním řádu.
4. Sdílet, ale ne každý chce a umí sdílet, nebo přijímat. Důležitý je určitě čas a ochota se sdílení věnovat.
5. Menší reflexi provádím každý den. Shrnu si, zda jsem zvládl vše, co jsem si stanovil. Vedu si deník, do kterého si zaznamenávám, co se povedlo, co ne, co se osvědčilo atp.
6. Nevnímám. Nedokážeme na to najít stejnou „notu“ a prostor. Zároveň si myslím, že se mezi sebou s kolegy dobře známe a víme o jistých rezervách, nebo naopak o kvalitách každého z nás. Ale bylo by dobré udělat si někdy například hodinu vyloženě zaměřenou právě na vyhodnocování této efektivity.