

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Profesní rozvoj pedagogických týmů prostřednictvím
meziškolní spolupráce

Kateřina Tomková

Anotace

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

Název práce:	Profesní rozvoj pedagogických týmů prostřednictvím meziškolní spolupráce
Název v angličtině:	Professional development of teacher teams through interschool cooperation
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na definování učitelské profese se zaměřením se na formativní hodnocení, popis profesního učení a přehledně se zaobírá iniciativami, které podporují navazování meziškolní spolupráce s aspektem na profesní růst pedagogů. Práce se věnuje popisu spolku Otevřeno jakožto hnutí pro podporu pregraduálního studia budoucích učitelů.</p> <p>Cílem diplomové práce je zhodnocení dopadů na kvalitu výuky Základní školy Svatoplukova, která je zapojena do projektu Pomáháme školám k úspěchu. Informace pro kvalitativní výzkum byly získávány formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a následné výsledky vychází z analýzy rozhovorů. Na základě rozhovorů bylo potvrzeno, že zapojení v projektu PŠÚ výrazně podporuje profesní rozvoj zapojených pedagogických pracovníků.</p>
Klíčová slova:	učitelská profese, proces profesního rozvoje, formativní hodnocení, Pomáháme školám k úspěchu, profesní učení, kolegiální spolupráce, meziškolní spolupráce
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on defining the teacher's profession with a focus on formative assessment, describing professional learning and addressing initiatives that promote

	<p>interschool collaboration with an aspect of the professional growth of teachers. The thesis dedicates itself to describing the association "Otevřeno" as a movement supporting pre-service education of future teachers.</p> <p>The aim of thesis is to evaluate the impacts of the teaching quality of the Svatoplukova Elementary School, which participates in the "Pomáháme školám k úspěchu" project. Informations for the qualitative research were collected through in-depth semi-structured interviews and subsequent results come from analysis of these interviews. Based on the interviews it was confirmed that involvement of the "Pomáháme školám k úspěchu" project significantly supports professional development of the participating teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	teaching profession, professional development process, formative assessment, professional learning, collegial collaboration, inter-school collaboration
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Souhlasy účastníků rozhovorů</p> <p>Příloha 2: Ukázky poznámkování přepisů rozhovorů</p> <p>Příloha 3: Otázky k rozhovorům</p>
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	český

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Profesní rozvoj pedagogických týmů prostřednictvím meziškolní spolupráce vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne

Kateřina Tomková

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji paní doktorce Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za vedení, podporu, užitečné rady, připomínky, a hlavně za její trpělivost v průběhu psaní této diplomové práce.

Děkuji všem, kteří byli zapojeni do případové studie za jejich ochotu, otevřený přístup a spolupráci.

A děkuji své rodině, která mi byla při psaní diplomové práce obrovskou podporou.

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Pojetí učitelství s akcentem na formativní hodnocení	12
1.1 Pojetí učitelství.....	12
1.1.1 Pojetí učitelství – zahraniční zkušenost	14
1.2 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství	14
1.3 Formativní hodnocení.....	17
1.3.1 Zavádění formativního hodnocení.....	18
1.4 Visible learning	20
2 Proces profesního učení	22
2.1 Stručná historie učitelství	22
2.2 Plánování změny ve výuce podle Williama a Leahy (2020)	22
2.3 Kolbův cyklus učení prožitkem	23
2.4 Korthagenův reflexivní proces – model ALACT.....	24
3 Iniciativy	26
3.1 Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ)	26
3.2 Začít spolu	27
3.3 Centra kolegiální podpory	28
3.4 Projekt Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B).....	29
3.5 Síť křesťanských učitelů.....	31
4 Otevřeno – pregraduální rozvoj budoucích učitelů	33
4.1 Vznik Otevřena	33
4.2 Vize Otevřena.....	33
4.3 Aktivity Otevřena.....	34
4.4 Fungování Otevřena	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	36

Rozvoj pedagogických týmů prostřednictvím meziškolní spolupráce – projekt Pomáháme školám k úspěchu z pohledu ZŠ Svatoplukova: Případová studie	37
Anotace:	37
Úvod.....	37
5 Metodologie výzkumu	38
5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	38
5.1.1 Kvalitativní výzkum	39
5.1.2 Koncepce výzkumu	40
5.1.3 Vlastní případová studie	41
5.2 Charakteristika výzkumného souboru	41
5.2.1 Proč zrovna Pomáháme školám k úspěchu.....	41
5.2.2 Pomáháme školám k úspěchu – The Kellner Family Foundation.....	42
5.2.2.1 Počátky projektu PŠÚ.....	42
5.2.2.2 Poslání – vize a hodnoty	43
5.2.2.3 Aktuální podoba projektu Pomáháme školám k úspěchu	43
5.2.2.4 Setkávání	44
5.2.3 Vybraná škola – ZŠ Svatoplukova.....	45
5.2.3.1 ZŠ Svatoplukova a Pomáháme školám k úspěchu	46
5.3 Metody sběru dat.....	46
5.3.1 Polostrukturovaný hloubkový rozhovor	46
5.3.1.1 Témata a otázky.....	47
5.4 Metody analýzy a interpretace výzkumu.....	48
5.4.1 Interpretativní fenomenologická analýza.....	51
5.4.2 Výzkumný soubor	51
5.5 Analýza interpretace výsledků výzkumného šetření	52
5.5.1 Introspekce výzkumnice	52
5.5.2 Výsledky IPA rozhovoru s panem ředitelem.....	53

5.5.3	Výsledky IPA rozhovoru s Filipem Svobodou.....	55
5.5.4	Výsledky IPA rozhovoru s Klárou Beneš	58
5.5.5	Výsledky IPA rozhovoru s Alexandrou Markovičovou.....	60
5.6	Závěrečné shrnutí výzkumu.....	62
Závěr	64
Použité zdroje:	66
Přílohy	70

Úvod

Dnešní doba se vyvíjí velmi rychle a s ní se také mění požadavky na vzdělávání. I v současném kulturním světě platí, že vzdělání je jedním z nejdůležitějších faktorů pro budoucnost naší společnosti. I to je důvodem, že je učitelské povolání vážené, má totiž zásadní vliv na přípravu budoucích generací a na jejich zapojení se a fungování ve světě. Proto je potřeba nejen aktivního zájmu učitelů o nové metody a inovativní přístupy, ale také je nutná velká podpora učitelů. Nových a podnětných metod, aktivit a možností rozvoje je momentálně tolik, že pro jednoho učitele je v podstatě nemožné, aby stíhal sledovat aktuální diskurz. Z tohoto důvodu je klíčové se zaměřovat na navazování kolegiální spolupráce nejen s pedagogy ze stejné školy, ale také navazovat spolupráci i napříč školami s cílem většího rozšiřování obzorů. Díky takové meziškolní spolupráci si pedagogové mohou navzájem předávat již zprostředkované informace, které mají často sami odzkoušené. Pedagogové se tedy mohou navzájem vést, posouvat a podporovat na základě vlastní praxe a zkušeností.

Zprostředkování informací mohou pedagogům poskytnout i pedagogicky zaměřené iniciativy, které podporují sdružování pedagogů a také iniciují a podporují jejich profesní rozvoj. Díky různým iniciativám je možné v rozvoji postupovat udržitelným a efektivním způsobem.

Teoretická část diplomové práce se svým zaměřením snaží informovat o možných postupech rozvoje a učení se a také popsat iniciativy, které sdružují pedagogy, podporují kolegiální spolupráci, organizují vzdělávací akce a fungují jako zprostředkovatelé inovativních teorií, metod a postupů.

Cílem praktické části je posoudit přínos zapojení se do projektu Pomáháme školám k úspěchu. Na základě tohoto cíle byly stanoveny cíle dílčí:

- Popsat fungování projektu PŠÚ na ZŠ Svatoplukova z pohledu aktivně zapojených pedagogů.
- Zjistit úroveň motivace pedagogů ke spolupráci v rámci PŠÚ.
- Posoudit přínosy a případné nedostatky meziškolní spolupráce v rámci projektu PŠÚ pro pedagogický tým a jednotlivé pedagogy.
- Popsat dopad meziškolní spolupráce na profesní rozvoj pedagogů.
- Popsat dopad meziškolní spolupráce na výuku.

Přínos této diplomové práce spočívá ve zmapování aktuálních možností a dostupnosti podpory profesního růstu pedagogů a pedagogických týmů a také přináší podrobnější informace o projektu Pomáháme školám k úspěchu, které mohou hrát významnou roli při rozhodování o zapojení do projektu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojetí učitelské profese s akcentem na formativní hodnocení

1.1 Pojetí učitelské profese

K popisu pojetí učitelské profese je potřeba si nejprve definovat několik termínů, jako je učitel či edukátor. Podle publikace *Moderní pedagogika* z roku 2013 můžeme termínem *učitel* označit „pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí“ (Průcha, 2013, s. 173). Pro laickou veřejnost je totiž učitelem každá osoba, která učí buď ve škole nebo v dalších vzdělávacích zařízeních. Pro odborné vymezení to není možné shrnout tak zjednodušeně, protože v pojmu učitelé jsou zahrnuty různé typy edukátorů (Průcha, 2009, s. 396). Pro pojem učitel můžeme použít definici, kterou zformulovali experti OECD¹: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (*transmission of knowledge*), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou počítáni mezi učitele.“ (Education at a Glance: OECs Indicators, 2001, s. 309–400). Kdežto *edukátor* je podle Průchy (2013) termín lehce nadřazený, který zahrnuje veškeré profesionály, kteří realizují edukační procesy i mimo školní prostředí. Mezi takové spadají mistři výchovy, instruktoři, školitelé v rekvalifikačních kurzech, lektori, pedagogové v nápravných zařízeních apod.

K přesnému vymezení učitelské profese nejsou jasné a shodné názory. Vymezení tohoto pojmu je zaměřováno na různé aspekty profese, jako je osobnost učitele, typologie učitele a další. Významné zaměření je také dáno na vyučovací styl učitelů a role učitele, kterou zastává při vyučování. Podle Vašutové (2004) učitel zastává při své profesi tyto role:

- poskytovatel poznatků a zkušeností,
- poradce a podporovatel,
- projektant a tvůrce,
- diagnostik a klinik,
- reflektivní hodnotitel,
- třídní manažer,
- socializační a kultivační vzor.

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

Dytrtová a Krhutová (2009) zastávají shodný názor ostatních autorů, že učitel je klíčovou osobou v procesu vzdělávání. Jeho osobnost a chování mají významný vliv na to, jak se žáci učí a jak se vyvíjejí. Proto je důležité, aby učitel měl určité osobnostní vlastnosti, které mu umožňují být úspěšným v této roli. Mezi tyto vlastnosti patří:

- Morální bezúhonnost: Učitel by měl být příkladem pro své žáky a jednat v souladu s morálními a etickými principy.
- Schopnost komunikace: Učitel by měl umět efektivně komunikovat s žáky, rodiči a dalšími aktéry vzdělávacího procesu.
- Odolnost vůči psychické zátěži: Učitelská práce může být náročná a stresující. Učitel by měl být schopen odolat psychické zátěži a zůstat pozitivní i v náročných situacích.
- Emoční inteligence: Učitel by měl umět porozumět svým vlastním emocím a emocím druhých lidí.
- Schopnosti sebepoznání – sebereflexe: Učitel by měl být schopen kriticky zhodnotit své vlastní chování a postoje.

Dytrtová a Krhutová (2009) umně interpretují „učitelské desatero“ od Kalhouse a Horáka (1996), které vytvořili na základě soupisu výsledků výzkumu, co by měli učitelé umět a co potřebují pro své působení ve škole. Uvedly, že učitelé si váží těchto dovedností (znaností):

1. *„Umět komunikovat se žáky.*
2. *Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka.*
3. *Správně provádět individuální ústní zkoušení.*
4. *Znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě.*
5. *Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích.*
6. *Znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků.*
7. *Znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody.*
8. *Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání.*
9. *Znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat.*
10. *Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.“*

Přestože povolání učitele na základní škole se podle CVVM v roce 2019 umístilo na 5. místě, chování a přístup k učitelům to nezměnilo. Nedůvěru v učitelské povolání se snaží zvrátit

projekt „Učitelé jsou třída“, který ukazuje, že práce učitele nespočívá pouze ve známkování testů. Projekt ukazuje další práci, kterou učitelé vykonávají a vyzývá k tomu, aby si veřejnost uvědomila, jaké další kvality učitelé mají a co jejich povolání obnáší. Tento přístup je velmi přínosný, ale je opravdu velmi smutné, že je taková iniciativa vůbec potřeba.

1.1.1 Pojetí učitelské profese – zahraniční zkušenost

Pro ukázkou jiného přístupu k učitelské profesi stojí za zmínku, jak se přistupuje k učitelství a učitelům například ve Finsku, kde je důvěra v učitele zcela samozřejmá. Učitelé jsou tam bráni jako profesionálové ve svém oboru a jejich kompetence nejsou zpochybňovány. Už i způsob výběru studia učitelství je značně odlišný. Příjímací zkoušky jsou sestaveny z mnohem více částí než testy studijních předpokladů, které čekají zájemce o studium učitelství v ČR. „*Ti, kdo chtějí studovat pedagogiku, musí projít dvěma koly písemných i praktických zkoušek*“ (L. Crehan, 2022). Při přijímacím řízení se dbá na porozumění problematice učitelského povolání na základě přečtení několika článků a následného napsání eseje, dále následuje praktická zkouška učitelských předpokladů a pohovor, ve kterém se zkoumá zájem o profesi, a tak jsou ke studiu vybráni ti, kteří si jsou jistí svou volbou a jsou si vědomi toho, co jejich budoucí zaměstnání obnáší. Lucy Crehan ve své knize dále popisuje, že projít 5letým magisterským studiem není lehké. Studenty čeká náročné studium se zvýšeným důrazem na praxe, které absolvují na speciálních cvičných školách pro studenty. Poté, co student toto studium absolvuje, nikdo nepochybuje o jeho odbornosti a kompetentnosti pro učitelské povolání.

1.2 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Od roku 2021 pracovala skupina autorů a pracovní skupina oborových didaktiků a didaktiček na Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (dále také Rámec), který vešel v platnost v říjnu 2023. „*Rámec představuje společnou zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek v ČR*“ (MŠMT, 2023). Příprava učitelů a učitelek je zaměřena na dosažení cílů stanovených zákonem, avšak na národní úrovni nebyl stanoven jasný rámec kompetencí, které by měli absolventi a absolventky studijního programu vedoucího k učitelské kvalifikaci splňovat.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je nástroj, který má pomoci fakultám připravujícím učitele a učitelky zkvalitnit jejich přípravu. Tím chce přispět k tomu, aby učitelé a učitelky byli lépe připraveni na svou práci a aby jejich působení bylo více profesionální. Nejedná se však o obecný kompetenční profil učitele a učitelky. Formativní funkce je dalším důležitým cílem Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství a

zároveň i bude pomáhat uvádějícím učitelům a učitelkám při začleňování a podporování nových kolegů a kolegyně.

Kompetenční rámec je tedy nově povinnou součástí přípravy učitelů, ale jeho dílčí kompetence povinné nejsou.

„Obdobně tento předkládaný dokument chápe profesní kompetence absolventa a absolventky učitelství jako souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyně a jejich učení v roli učitele či učitelky.“ (MŠMT, 2023)

Vše, co je v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství se dá shrnout vizí, která je takto obsažena přímo v kompetenčním rámci:

„PŘEJEME SI ABSOLVENTA A ABSOLVENTKU UČITELSTVÍ, KTERÝ NEBO KTERÁ V CO NEJVYŠŠÍ MOŽNÉ MÍŘE:

- rozumí vyučovaným oborům, dále se v nich rozvíjí a zprostředkovává je žákům a žákyním podle jejich vzdělávacích potřeb;
- poznává žáky a žákyně a jejich vzdělávací potřeby a nastavuje s ohledem na ně cíle výuky;
- vede výuku tak, aby umožňovala každému žákovi i žákyni naplňovat jeho či její potenciál bez ohledu na sociální postavení nebo znevýhodnění a maximálně rozvíjet jeho či její klíčové kompetence a gramotnosti;
- podporuje u žáků a žákyň motivaci k učení a reaguje na jejich potřeby;
- vytváří bezpečné prostředí pro učení a vede žáky a žákyně k chování podporujícím učení, ke spolupráci a vzájemnému respektu;
- vhodně pracuje s digitálním i fyzickým prostředím pro učení;
- hodnotí na základě kritérií a převážně formativně, to zejména znamená, že poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky a žákyně;
- spolupracuje s kolegy a kolegyněmi na výuce a podpoře konkrétních žáků a žákyň a komunikuje s rodiči v zájmu jejich dětí;
- reflektuje svou výuku na základě důkazů o učení žáků a žákyň;
- s oporou o reflexi výuky utváří své sebepojetí v roli učitele či učitelky a řídí svůj další profesní rozvoj;
- odpovědně pracuje s informacemi a s digitálními nástroji, vede žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jedná v souladu s profesní etikou;
- a pečuje o své duševní zdraví a psychohygienu.“ (MŠMT, 2023)

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství se dělí do šesti kategorií, ve kterých dohromady nalezneme 18 kompetencí. (MŠMT, 2023, s.17)

Oblast 1: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním.

Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.

Kompetence 1.2: Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

Oblast 2: Plánování, vedení a reflexe výuky

Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.

Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyně a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyně zvědavost a motivaci k učení.

Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyně a reaguji na jejich potřeby.

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

Oblast 3: Prostředí pro učení

Kompetence 3.1: Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.

Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

Oblast 4: Zpětná vazba a hodnocení

Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Kompetence 4.2: Poskytuje a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

Oblast 5: Profesní spolupráce

Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyně.

Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyně.

Oblast 6: Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Kompetence 6.1: Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.

Kompetence 6.3: Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

Toto a podrobnější – rozepsané znění je možné najít na stránkách MŠMT. Více rozepsané jsou tyto kompetence právě v kartách kompetencí v souboru již zmiňovaném, dále jsou v něm rozepsány úrovně těchto kompetencí od absolventa/absolventky učitelství, která je na úrovni 1, přes začínající/ho učitele/učitelku, který je brán jako úroveň 2 až ke zkušené/mu učiteli/učitelce na úrovni 3. Tento rámec lze tedy brát ne pouze jako reflexi, ale i jako sebereflexi.

1.3 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení je možné definovat jako postupné shromažďování důkazů o učení. Data se užívají pro určení aktuální úrovně studenta v procesu učení a následně by měly pomoci k přizpůsobení lekcí a přivést studenta k dosažení požadovaných cílů. Při uplatňování formativního hodnocení se žáci aktivně zapojují do procesu společně s učiteli tím, že sdílí své vlastní cíle a rozumí procesu učení. Díky tomu také vědí, jaké další kroky je potřeba podniknout a také jak tyto kroky uskutečnit. (volně přeloženo, Heritage M., 2007)

Další, kdo definoval formativní hodnocení je dvojice autorů Black a Wiliam (2009) a podle nich se jedná o formativní hodnocení, když: *„učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších postupech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší nebo budou postaveny na lepších základech, než by byla ta rozhodnutí, která učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli“* (Black a Wiliam, 2009, str. 9). Také lze ještě vyjádřit, co se považuje za formativní hodnocení ve zkratce: *„Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka.“* (Starý, Laufková a kol. 2016, s. 11) Ovšem jednotnou názorovou shodu o tom, co přesně termín formativní hodnocení vyjadřuje, nemáme, přestože vesměs všechny definice nám sdělují dosti podobné informace. Ale jak uvádějí William a Leahy (2020, s. 5), tak nezáleží, jak přesně pojem vydefinovat. Jde hlavně o to, aby se o formativním hodnocení správně přemýšlelo, a to pomáhalo žákům se lépe učit. Dále sdílí svůj názor, že důležité je, jak jej používat, protože hranice mezi formativním a sumativním hodnocením je velmi tenká. *„Učitel například vytvoří cvičné testy pro třídu, která se připravuje na státní zkoušku. Když učitel test oznámkuje, získá informace o tom, kteří žáci se testovanou látku*

naučili, a kteří ne. Je-li zápis známek do žákovských knížek to jediné, co následuje, má tento test pouze sumativní funkci. “ Z tohoto jasně vyplývá, že téměř veškeré testování může být jak formativní, tak i sumativní. To hlavní, na čem záleží je, jak se se zjištěními dále pracuje.

1.3.1 Zavádění formativního hodnocení

Při zavádění formativního hodnocení je důležitým prvkem postupovat postupně a zaměřit se na to, čeho je potřeba dosáhnout. William & Leahy (2020) upozorňují, že „*proces by měl následovat až po obsahu.*“ (William & Leahy, 2020, s. 14) Tímto je myšleno, že je nejprve potřeba se soustředit na to, co se má změnit, aby to žákům více prospívalo a teprve poté se zaměřit na to, jak by se učitelé měli podpořit k úspěšné změně.

Je několik věcí, na které by měl být brát zřetel. Těmi jsou volba, flexibilita, malé krůčky.

Volba zde značí tu možnost, ve které se učitel může zdokonalovat. Ano, učitelé by se měli podle Williama a Leahy soustředit na zlepšení nedostatků, ale tato snaha by neměla zastínit rozvíjení se v těch ohledech, které se již daří. Není za každou cenu potřeba být dobrý ve všem. To by totiž mohlo mít i negativní dopad. Pokud by se učitel, který zná svou silnou stránku, a je v ní opravdu dobrý, zaměřil na něco, co mu opravdu nejde, mohlo by se stát, že by se jeho výkon zprůměrnil. Pokud by se však snažil tuto svou slabou stránku zlepšovat postupně a zaměřoval se hlavně na tu silnou, žáci z toho mohou mít mnohem větší prospěch. Volba tedy značí možnost rozhodnout se, na co zaměřit svůj rozvoj.

Flexibilitou William a Leahy míní, schopnost učitele se přizpůsobit. Jedná se hlavně o to, že by měl brát ohledy na potřeby třídy a jedinců. Kladou tu důraz na rozdíl mezi strategiemi formativního hodnocení a technikami – je potřebné, aby se učitelé drželi klíčových strategií formativního hodnocení a techniky poté záleží na učiteli. Měl by vybírat takové techniky, které budou vhodné pro třídu, protože každá třída je jiná a co funguje v jedné, nemusí fungovat v druhé.

William a Leahy zdůrazňují důležitost malých krůček. Na školy je podle autorů kladen velký tlak na rychlé změny. Tento tlak poté často následují stížnosti a nedorozumění, proč je změna pomalá, či žádná. Popisují, že dělat změny v něčem, co mají učitelé již zažitě je extrémně náročné. Pokud osoba vykonává nějakou činnost po dlouhou dobu, jsou její reakce a práce z části zautomatizované, a právě toto je to nejtěžší k překonání. Proto jsou malé krůčky tak důležité – díky nim se učitel může soustředit pouze na malé úkony, které je potřeba změnit a po malých krocích nastává velká změna, která však svou novotou nenaruší celkový proces učení.

V dokumentu *The Classroom Experiment* od stanice BBC, který je aktuálně volně ke shlédnutí na platformě Youtube, je detailně zpracováno, jak zavádět formativní hodnocení ve

škole. V dokumentu účinkoval sám Dylan William a školil učitele a učitelky, aby v rámci jedné třídy zavedli formativní hodnocení. V dokumentu William potvrzuje svoji teorii o změně, kterou formativní hodnocení přináší. Cílem celého dokumentu je ukázat, jak začít s formativním hodnocením, aby bylo konzistentní a udržitelné. Další cíl, který to má, je vést všechny žáky k zájmu o vlastní učení. Snaží se navést žáky k vnitřní motivaci a větší zainteresovanosti do hodin a učení. V dokumentu je ukázáno, jaké kroky byly postupně zaváděny:

- politika „bez hlášení se“ – náhodný výběr žáků, kteří budou odpovídat – na dřevěné špachtle se napíší jména všech žáků a při otázkách se losuje
- každodenní cvičení – žáci chodí na dřívě do školy, aby si každé ráno na 10 min zacvičili, rozhýbali se, okysličili mozek
- technika „všichni studenti odpovídají“ – každý žák má bílou mazací tabulku, fix na tabulku a hadřík na očištění tabulky – díky tomu mohou na některé otázky odpovídat všichni žáci najednou, ukáží svou odpověď a učitel ví, jak na tom, který žák je
- technika „semafor“ – žáci dostanou kelímky tři barev, každá barva značí např. jistou úroveň porozumění
 - zelená značí, že žáci všemu rozumí a nemají problém, stíhají
 - oranžová ukazuje, že žák lehce nestíhá, není si úplně jistý
 - červená dává učiteli na srozuměnou, že žák opravdu neví, nestíhá a potřebuje pomoci
- technika „bez známek“ – kdy žákům bylo dáno pouze slovní ohodnocení bez uveřejnění známek
- technika „více odpovědnosti“ – kdy se učitelé dohodli na jednom žákovi, kterého více sledovali a podle něj hodnotili zbytek třídy – třída poté dostala body směřující k odměně, pokud se žák choval dobře, nebo při špatném chování bod nedostali – žáci nikdy nevěděli, kdo byl tím „neúspěšným“ žákem, vždy se jen dozvěděli, kdo byl tím, kdo získal bod

V závěru dokumentu učitelé hodnotí průběh celého procesu zavádění formativního hodnocení a jakých důsledků si v rámci toho všimli. Z jejich pohledu byla ve třídě znatelná klidnější a příjemnější atmosféra, větší míra aktivních žáků ve třídě a větší sebevědomí žáků, kteří se tak dřívě necítili. Další věc, kterou to posílilo byla jednota třídy. S podobným hodnocením přišli i sami studenti, kteří si také uvědomovali, že se tímto způsobem všichni žáci naučili více než při předchozí formě učení. Díky této strategii se toho naučili více i žáci, kteří se neučí tak snadno a nepamatují si učivo tak jednoduše jako někteří další.

Jak je tedy zmiňováno již v úvodu, zavádění formativního hodnocení není jen přechod ze známek na slovní hodnocení. Jedná se o komplexní proces změny myšlení a přístupu učitele. Tato změna nemůže proběhnout rychle a zároveň být kvalitní a udržitelná. Změna potřebuje čas, aby byla co nejprospěšnější a trvalá.

1.4 Visible learning

Pojem „Visible learning“ nemá zatím pevný a jasný překlad. V mnoha článcích či metodických příručkách jej můžeme najít pod pojmy „viditelné učení“, „zjevné učení“, „viditelné vzdělávání“ nebo i „prokazatelné učení“. Pojem „prokazatelné učení“ je užíván i v přeložené publikaci *Prokazatelné učení: Metodická příručka pro učitele* (v originále *Visible Learning for Teachers*). Pro potřeby této diplomové práce bude užíván pojem „viditelné učení“.

Hlavní myšlenkou viditelného učení, kterou jeho autor John Hattie (2012) ve své knize zmiňuje je potřeba, aby učitelé viděli, že se studenti učí a jasné zjištění, co přispívá k viditelnému rozdílu ve vzdělávání studentů. Studenti potřebují chápat a vidět, co je učitel učí a učitel potřebuje vidět, že se studenti učí. Aspekt „viditelnosti“ je i to, aby sami studenti viděli, že se učí být svými vlastními učiteli, což je hlavní podmínka k celoživotnímu učení se, sebeusměrňování a lásce ke vzdělávání, kterou chceme, aby si studenti budovali.

Hned v úvodu je zmiňováno, že když učitelé prohlašují, že jejich metody mají pozitivní efekt na úspěch nebo, že jejich vedení zvyšuje úspěšnost, tak je to jen triviální cíl. Hattie (2012) říká, že všechno funguje, pokud je laťka, od které se začíná, nula.

Základní teze knihy je, že máme „praxi“ v učení, ale nemáme pevný recept, který by fungoval vždy a na všechny. Není nic jako recept pro úspěch. Je to o porozumění učitelské roli, jaký vliv má na své studenty – znát vliv a rozumět důsledkům. Učitel podle Hattieho (2012) musí být hodnotitel a aktivizátor pro studenty, měl by znát mnoho strategií pro učení, aby u studentů nevybudoval jen povrchní znalost, ale následně i hlubší až hluboké porozumění a pochopení problematiky pomocí praktických příkladů, které vedou k jasnému smyslu využití probíraného učení v běžném životě. Zároveň Hattie (2012) ve svých závěrech z výzkumu prohlašuje za klíčové, aby učení obsahovalo výzvu a zpětnou vazbu.

Závěry viditelného učení vedou k šesti ukazatelům pro excelování ve vyučování a těmi jsou: (volně přeloženo, Hattie, 2012)

1. Učitelé jsou nejmocnějšími vlivy při učení.
2. Učitelé musí být direktivní, vlivní a starostliví a aktivně a vášnivě zapálení do procesu výuky a učení.

3. Učitelé si musí být vědomi toho, co si každý jejich student myslí a co ví, musí být schopní vymýšlet či tvořit význam a smysluplné zkušenosti pro pochopení témat žáky. Učitel musí mít také dobré znalosti obsahu svého předmětu tak, aby mohl poskytnout studentům smysluplnou a vhodnou zpětnou vazbu, díky které by každý student mohl progresivně procházet úrovněmi kurikula.
4. Učitelé a studenti musí znát učební záměry a kritéria pro úspěch, aby věděli, jak dobře splňují tato kritéria, kam směřují s ohledem na rozdílné schopnosti mezi studenty, znát aktuální úroveň svých vědomostí a porozumění a kritéria pro úspěch toho, kam směřují, jak se jim to daří a co je dalším krokem na jejich cestě ve vzdělávání se.
5. Učitelé musí umět přecházet z jedné myšlenky k mnoha nápadům, ty následně propojit a rozšířit tak, aby je studenti mohli vytvářet a předělávat své znalosti a nápady. V tomto případě nejsou ani tak důležité znalosti a nápady jako spíše schopnosti žáků je utvářet a přetvářet. To je hlavní schopnosti, kterou by si měli odnést.
6. Ředitelé škol a učitelé musí vytvořit školy s takovým prostředím a zázemím, aby chyby byly vítány jako prostředek a příležitost pro učení, kde je vítané zbavovat se nesprávných znalostí a špatného porozumění, kde se i učitelé mohou bezpečně učit, přeučovat se, zkoumat a objevovat znalosti a porozumění.

2 Proces profesního učení

2.1 Stručná historie učitelské přípravy

Korthagen (2011) stručně popisuje historii, kdy pro učitelské povolání nebylo potřeba žádného speciálního výcviku. Pokud chtěl někdo vykonávat učitelské povolání tak stačilo, aby se naučil dané téma a následně sledoval tipy a triky nějakého zkušenějšího učitele a snažil se je pochytit. Takto to probíhalo až do konce 19. století. Dovednosti byly získávány převážně praktickou zkušeností. Až s rozvojem oblasti pedagogiky a psychologie, který se začal odvíjet na přelomu 19. a 20. století, vznikla myšlenka *profesionalizace* učitelů. Protože jak tvrdí Hoyle a John (1995) nebo také McCullough (1987), uznání oboru lidského konání nebo profese často závisí na existenci respektovaného souboru znalostí, což patří mezi klíčová kritéria.

Další tendence, která tento rozvoj podporovala, byla celosvětová snaha o to, aby bylo poskytnuto vzdělání mnohem více dětem. Do té doby bylo vzdělání poskytováno pouze těm nejnadanějším dětem. Z tohoto důvodu bylo potřeba více učitelů a bylo potřeba aby tito učitelé měli potřebné profesní znalosti.

Vzniklo mnoho různých vzdělávacích kurzů pro učitele zaměřené např. na psychologii učení, ale ukázalo se, že učitelé si většinu z poznatků z kurzů nepřenášejí do své praxe a že by bylo vhodné toho dělat více a jinak.

2.2 Plánování změny ve výuce podle Williama a Leahy (2020)

„Všichni učitelé musí zlepšovat své praktiky ne proto, že by nebyli dost dobří, ale proto, aby byli ještě lepší.“ (William & Leahy, 2020, s. 19) Stejně jako by učitelé měli učit své žáky zodpovědnosti za své vzdělávání, přesně tak by měli být učitelé zodpovědní za své vlastní vzdělávání. Učitelé by měli znát a umět obhájit, proč zvolili přístup, který zvolili. Musí si umět obhájit své metody a říci, čím jsou pro žáky prospěšné. William a Leahy (2020) zastávají názor, že slepé následování nejnovějších trendů ve vzdělávání je k ničemu, pokud to nepřináší lepší výsledek, než předchozí metody a postupy. Věří, že učitel by měl být plně zapojen i do plánování změn ve svém učení – není dobrá metoda, kdy nadřízený (ředitel, zřizovatel) rozhodne kdo co má dělat. Pokud se zásahem sám učitel nesouhlasí a nebude ho akceptovat sám, nebude svou práci vykonávat pořádně a nebude mít předpokládané výsledky. Funkční plánování by podle Williama a Leahy mělo obsahovat následující prvky:

1. Malý počet změn najednou. Je poté pravděpodobnější naplnění stanovených změn.
2. Plány si sepisovat na papír. Plány sepsané na papíře pomáhají k lepšímu promyšlení daných bodů.

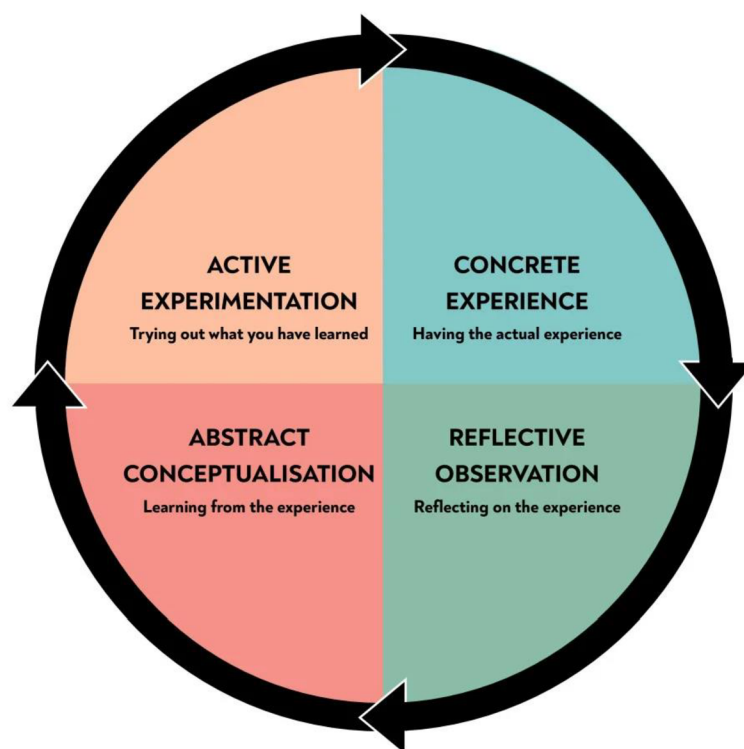
3. Zaměření se na klíčové strategie formativního hodnocení. Výzkumy potvrzují, že podpora změn směřujících k formativnímu hodnocení může mít velký vliv na pozitivní změnu prospěchu žáků.
4. Vytvořit si čas na změnu. Učitelé jsou časově velmi vytížení, proto je potřebné v rámci proměny učení určit, co z dosavadních činností dělat nebudou, aby si tím vyhradili místo na něco nového.

V rámci podpory změny učení jsou podle Williama a Leahy účinné metody sdílení s kolegy, či zapisování si plánů s možností se na ně zpětně podívat a zreflektovat, zdali byl plán naplněn či nikoli. Oboje přispívá k procesu změny a k rozvoji už jen tím, že se daný plán vysloví nahlas, nebo je někde zaznamenan „černé na bílém“. Tím poté vzniká pozitivní tlak na to, daný plán opravdu realizovat, protože už o tom někdo slyšel a není to jen v hlavě daného učitele, učitelky.

2.3 Kolbův cyklus učení prožitkem

Kolbův cyklus učení se prožitkem se skládá ze čtyř fází po sobě jdoucích, kdy učící se osoba musí projít všemi fázemi cyklu. Hlavní myšlenkou tohoto a dalších podobných cyklů učení se je proces zkušenosti, reflektování, přeplánování a následného opětovného otestování. Kolbův model pracuje s těmito fázemi:

1. Zažitá zkušenost: v této fázi učící se něco zažívá. Může to být úplně nová situace, nebo znovu zažitá událost z dřívější doby, ale již s novými poznatky
2. Reflektivní zkoumání situace: tato fáze se vyznačuje učícího se zpětnovazebnou prací se situací. Zde je potřeba porozumění zážitku v rámci dané situace.
3. Pochopení: v důsledku předchozí fáze přichází fáze pochopení situace. Dá se taky říct, že se jedná o poučení se na základě předchozích zkušeností.
4. Otestování: v poslední fázi Kolbova cyklu vyučovaný zkouší aplikovat nově zformované poznatky do svého fungování a sleduje jejich vývoj.



Obrázek 1: Kolbův cyklus učení prožitkem

Zdroj: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html#Learning-Styles>

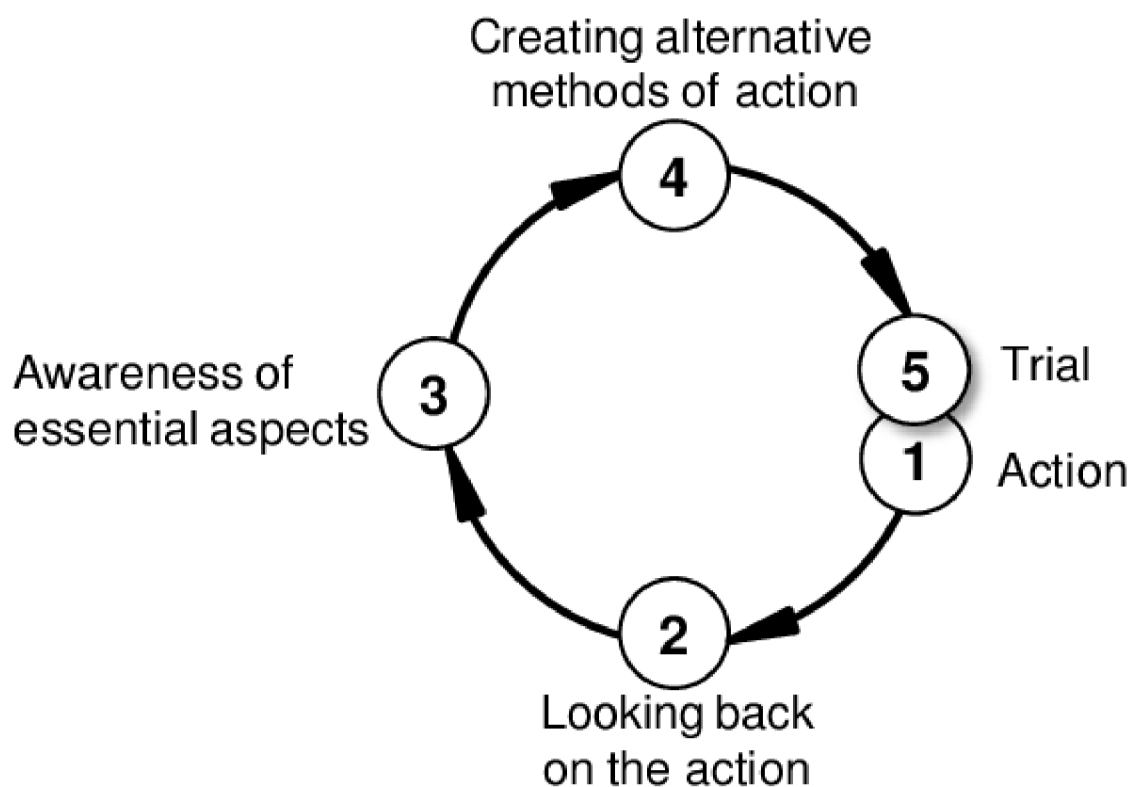
Vzhledem k tomu, že se jedná o cyklus, fáze se v souvislosti se zkušenostmi neustále střídají. Žádnou fázi není možné eliminovat. Vynechání některého z kroků by totiž vedlo k nenaplnění cíle naučení se něčemu novému.

2.4 Korthagenův reflexivní proces – model ALACT

Model ALACT je reflexivní metoda profesního rozvoje na základě procesu Freda Korthagena. Zkratka ALACT je složena z prvních písmen fází procesu v anglickém jazyce.

Jedná se o pětifázový model, který se uvádí do chodu *jednáním*. Toto jednání může být například nějaký spor mezi učitelem a žákem. Následuje druhá fáze, kterou je *zpětný pohled na jednání*, kdy si učitel zrekapituluje, co se odehrálo a co k tomu vedlo. V této fázi se učitel zamýšlí nad svým chováním, zvažuje i možný důsledek svého chování a dopad jednání na žáka. Další, tedy třetí fázi je *uvědomění si podstatných aspektů*, při kterých je někdy potřeba více teorie, aby zmíněné aspekty nabyly významu. Třetí fáze velmi úzce navazuje, ne-li se přímo prolíná s druhou fází. Učitel si musí uvědomit, že pokud by vztah se žákem dále směřoval tímto

směrem, nebude to prospěšné pro nikoho a mohlo by to zavřít dveře případnému rozvoji žáka. Cyklus pokračuje *k vytvoření alternativních postupů jednání*. V této čtvrté fázi reflexivního procesu učitel zvažuje své možnosti a kroky dalšího postupu. Vymýšlí různé scénáře dalšího jednání a jejich dopady, rozšiřuje své znalosti o možné postupy k lepšímu rozvoji, kdy tyto nové kroky, metody a postupy otestuje ve fázi páté. Této fázi se podle Korthagena říká *vyzkoušení*. (Korthagen, 2011, s. 58–59, 74–76)



Obrázek 2: Korthagenův reflexivní proces učení

Zdroj: https://www.researchgate.net/figure/The-ALACT-model-describes-the-phases-of-one-cycle-in-the-spiral-of-professional_fig2_5448226

3 Iniciativy

3.1 Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ)

Pomáháme školám k úspěchu je projekt, který spadá pod nadaci The Kellner Family Foundation (TKFF). Manželé Kellnerovi založili svou první nadaci, která přispívala ke zlepšení vzdělávání v České republice již v roce 2002. Následně ji zaštitili, pod již zmiňovanou The Kellner Family Foundation, kterou založili v roce 2009. V roce 2009 začínali ve dvou školách v Praze a v Karviné. Nyní je v projektu zapojeno 106 škol z celé České republiky a z těchto škol je zapojeno 3 200 učitelů. V rámci rozvoje vzdělávání organizace uspořádala již několik ročníků Festivalu pedagogické inspirace. Aktuálně nadace The Kellner Family Foundation zaštituje tři velké projekty. Těmi jsou:

- Sociální stipendia pro studenty gymnázia Open Gate
- Granty pro české studenty zahraničních univerzit
- Pomáháme školám k úspěchu – a Česku k lepším školám

Projekt Pomáháme školám k úspěchu se zaměřuje přímo na veřejné základní školy, které podporuje nejen ke hlubší proměně českého školního vzdělávání, ale podporuje je také finančně. Jen za rok 2022 přispěla nadace státním školám, které jsou do projektu zapojeny, částkou 40 mil. Kč. Svou podporou se hlavně snaží motivovat, a proto také mají tento hlavní cíl: „*Cíl podpory je ve všech případech stejný: motivovat k větší snaze ty, kteří mají předpoklady uspět*“ The Kellner Family Foundation (2024). Ve svém projektu se zejména snaží o to, aby si žáci mohli vést své učení, aby se učili „*naplno a s radostí*“ (The Kellner Family Foundation, 2024). Snaží se, aby pod jejich záštitou byli žáci na školách vedeni k tomu, aby byli přemýšliví a aby u nich bylo podporováno kritické myšlení. Díky projektu je pomáháno učitelům, aby nad svou profesí a jejími dopady přemýšleli a maximalizovali svůj pozitivní účinek na žáky. Díky tomu jsou poté žáci úspěšnější a učitel dokáže lépe vyhodnocovat následující kroky. The Kellner Family Foundation ve školách usiluje o:

- Profesní učení, kdy skupiny jejich pedagogických konzultantů aktivně podporují učitele a ředitele škol při zdokonalování výuky, s cílem dosáhnout neustálého zlepšování výsledků učení každého studenta.
- Sdílení zkušeností a šíření poznatků, což vede ke vzniku profesní učící se komunity. Tato komunita se navzájem hospituje na hodinách a následně tyto hodiny společně reflektují. V komunitě také sdílejí své zkušenosti a řeší nově vznikající situace z praxe.

- Kolegiální spolupráci, při které učitelé spolupracují nejen uvnitř své školy, ale i mezi dalšími školami. Učitelé tam pracují v menších skupinách či dvojicích. Společně diskutují o potřebě porozumět, jak žáci myslí a díky tomu umět lépe naplňovat jejich potřeby.
- Rozvoj čtenářství a pisatelství, aby si žáci osvojili důvěru a lásku ke čtení. Pokud žáci budou čtení vnímat jako smysluplnou činnost, tak jim to bude napomáhat i k rozvoji kritického čtenářství. S tímto je potřeba začít již v první třídě a žákům ze čtení navodit pozitivní zážitek.

Rozvoj pisatelství u žáků rozvíjí myšlení, napomáhá v učení a dává žákům větší možnost sebevyjádření.

- Dílny čtení a psaní, které fungují na základě uceleného systému. Tento systém vede žáky ke vztahu ke knihám a čtení, který vytrvá celý život a čtení bude díky tomu pro žáky nejen radostným prožitkem, ale i poznáním.
- Čtenářské kontinuum projektu se zaměřuje na rozvinutí dítěte od nečtenáře k samostatnému čtenáři. Přispívá k určení toho, na co se je potřeba zaměřit s každým žákem individuálně a také napomáhá k určení dlouhodobých cílů pro čtenářskou gramotnost.

3.2 Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (org. Step by Step) vznikl pod hlavičkou mezinárodní organizace Open Society Foundations a kořeny má ve Spojených státech amerických. Díky finančním prostředkům nadace vznikl tento program, který se zaměřuje na vzdělávání, které funguje na základě demokratických principů. Věkově je zaměřen na předškolní a mladší školní věk. Celý program stojí na poznatcích z pedagogiky a psychologie a je podpořen osvědčenými postupy převážně z evropského prostředí. V programu je možné nalézt myšlenky „*Komenského, Montessori, Gardnera, principy činnostiho učení, učení v souvislostech, projektového vyučování atp.*“ (Začít spolu, 2023). Program začínal v mateřských školách a později se rozšířil i mezi školy základní. Myšlenku šířili hlavně sami učitelé, kteří své pozitivní zkušenosti a poznatky předávali dalším učitelům a pomáhali jim tento program začlenit do jejich výuky.

Program Začít spolu se uskutečňuje v rámci veřejných státních základních škol, tudíž rodiče nemusí platit žádné „školné“. Výběr dětí do škol a tříd funguje na základě spádovosti a případné žádosti rodiče, pokud to možnosti školy dovolují – samozřejmě se souhlasem ředitele školy.

Pro pedagoga, který by chtěl učit v programu Začít spolu je potřebný kurz, jehož podmínka je 40hodinový základní kurz Začít spolu. Na tento poté navazuje druhá část (dalších 40 hodin) setkávání a reflektování a zavádění do praxe. Po absolvování tohoto kurzu, jehož obě samostatné části jsou akreditované MŠMT, získá absolvent certifikát „učitel/učitelka Začít spolu“.

Hlavní myšlenku Začít Spolu na ZŠ mají na svých webových stránkách definovanou takto: „*V bezpečném prostředí děti svobodně vyjadřují a sdílejí své vlastní zkušenosti, zážitky a pocity z cesty za poznáním a tím rozvíjí schopnost komunikace, spolupráce, kritického myšlení a sebereflexe*“ (Začít spolu na ZŠ, 2023).

Program na základních školách funguje na těchto principech:

Prvním bodem je, že ve třídě se odehrává hned několik činností najednou – centra aktivit. Konstruktivistická výuka vede žáky ke spoluzodpovědnosti za jejich vzdělávání. Sebevědomí a sebehodnota žáků je posilována možností se účastnit plánování jejich výuky. Učitel v takových třídách je v pozici průvodce a pomáhá žákům se zaměřovat na činnosti s ohledem na jejich individualitu.

Dalším klíčovým principem je velký důraz na sebehodnocení a přebírání zodpovědnosti za svou práci a její řízení. Žáci nejsou srovnáváni mezi sebou, ale pouze na základě svého vlastního pokroku. I zde je brán velký zřetel na vnímání chyby jako na součást učebního procesu, bez něž by proces nebyl úspěšný, protože chyby dávají další příležitosti k rozvoji.

V rámci programu je rodičům nabídnuta možnost spolupráce s ohledem na jejich možnosti, potřeby, zájem a zázemí. Jak už z jejich hlavní myšlenky vyplývá – pocit bezpečí, dobré klima a radost z poznávání je klíčové a tohoto by nebylo možné dosáhnout bez vzájemného respektu a nezraňující komunikace.

3.3 Centra kolegiální podpory

Projekt vznikl z potřeby lepší připravenosti pedagogů na žáky se SVP, kteří byli začleněni do běžných tříd základních škol v rámci inkluze. Projekt ustanovil 42 center kolegiální podpory (CKP), ve kterých bylo zapojeno několik stovek pedagogických pracovníků. Hlavní cíl tohoto projektu bylo zlepšení kompetencí učitelů. Do projektu byli zapojeni i studenti všech pedagogických fakult, takže mělo jít i o propojení pregraduální přípravy budoucích učitelů a učitelek a tím by se dostala studentům pedagogických fakult i kvalitnější praxe.

Konkrétní cíle projektu byly:

- vytvoření sítě center, které by pracovaly samostatně, ale současně byly propojené a spolupracující,
- vytvoření tříúrovňového systému sítí, které by byly vzájemně funkčně i obsahově propojeny,
- zapojení do projektu pedagogů ze všech typů škol
- vytvoření podporující komunity kolegiální spolupráce s praktickými tipy pro práci s žáky s SVP
- vytvoření platformy pro komunikaci a sdílení zkušeností mezi pedagogy a studenty vysokých škol se zaměřením na pedagogiku
- otevřené sdílení poznatků a obohacování znalostí a zkušeností od participantů sítě CKP – hotové výstupy s metodickými návody
- rozšíření a kreativní využití metodik a návodů

Tento projekt vznikl za předpokladu, že bude sloužit jako nový zdroj informací, lepší propojení mezi studiem a praxí a také jako nějaká komunitní otevřená síť, která by sdílela dobrou praxi.

Každopádně síť již pravděpodobně není aktivní, neboť nebylo možné dohledat informace o jejich současných aktivitách. Na jejich webových stránkách, které jsou uvedeny ve zdrojích, se poslední příspěvky objevily v polovině roku 2020. Avšak na webu projekty npi je možné najít harmonogram akcí CKP pro rok 2021. Toto ovšem nic nemění na skutečnosti, že na stránkách jsou dostupné tipy a doporučení na vzdělávací aktivity, jak online, tak offline a také i pracovní listy pro učitele.

3.4 Projekt Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B)

Tento projekt vznikl jako podpora pro posílení inkluzivního vzdělávání. Za cíl projektu bylo zvoleno zvýšení povědomí a podpory v inkluzivním přístupu, kdy se projekt snažil oslovit co nejvíce zainteresovaných skupin – šlo o pedagogy, odborníky i širokou veřejnost. V rámci projektu se tvůrci snažili o prohloubení znalostí principů a přínosů inkluze. Jako další cíl byl zvolen rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků, kdy se jednalo hlavně o posilování profesních i osobních schopností i dovedností všech pedagogických pracovníků, kteří jsou přímými aktéry v procesu inkluzivního vzdělávání (předškolní, základní, střední, zájmové).

Konkrétní cíle se zaměřují na to, aby všichni pedagogové měli základní odborné znalosti pro plánování a vedení výuky s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a aby tyto znalosti a dovednosti dokázali aplikovat v praxi. V kontextu inkluze se projekt zaměřoval i na rozvoj

managementu školy tak, aby osoby ve vedení měly znalosti a dovednosti nutně potřebné pro zajištění procesů ve škole, které umožní efektivní vzdělávání všech žáků. A v neposlední řadě cílil k tomu, aby i osoby ve statní správě, zřizovatelé a odborná i široká veřejnost byli obeznámeni s principy inkluze, uvědomovali si její přínosy a podporovali ji.

Projekt si definoval své klíčové aktivity:

1. Metodicko-koordinační síť: Vznik Centra podpory pro společné vzdělávání, které by pomáhalo školám a dalším školským zařízením v regionu. Tato centra fungovala v každém kraji. V každém kraji bylo zapojeno přibližně 24 škol. Centra zprostředkovávala služby s ohledem na potřeby škol. Vzdělávací služby probíhaly formou mentoringů a koučování, supervizemi, přinášely odborné stáže a další služby v závislosti na potřebách škol.
2. Vzdělávání: Obsah této aktivity spočíval v nabízení vzdělávacích programů skupinám pedagogických pracovníků ve spolupráci se „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem“.
3. Veřejnost: Informování veřejnosti o významech inkluzivního vzdělávání měla za cíl tato aktivita. Důležitými zdroji pro veřejnost byly weby: www.inkluzevpraxi.cz a www.zapojmevsechny.cz a další osvěta probíhala ve facebookových skupinách relevantních pro dané téma.
4. Evaluace: Tato aktivita se zaměřovala na zpětnou vazbu a monitoring zapojených škol od jejich vstupu do projektu až po jejich výstup z projektu. Zde se také hodnotila úspěšnost projektu – v jakém rozsahu zapojené školy využívají nabyté informace v praxi.
5. Spolupráce: Spolupráce týmů, které dohlížely na funkčnost realizace projektu a výměnu zkušeností.
6. Řízení projektu: Poslední aktivita měla za úkol zajišťovat řízení projektu, metodiky a dodržování pravidel OP VVV.



Obrázek 3: Hlavní cíle Projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi

Zdroj: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/o-projektu>

Tento projekt byl zahájen v dubnu 2017 a ukončen v březnu 2022.

3.5 Síť křesťanských učitelů

Síť křesťanských učitelů (SKU) je iniciativa, které usiluje o větší zastoupení křesťanských hodnot ve vzdělávacím systému České republiky. Cílem sítě je propojit lektory, učitele a křesťanské učitele z různých typů škol – základních, středních a křesťanských škol.

Počátek SKU byl v roce 2010, kdy se Česká evangelická aliance a Křesťanská akademie mladých rozhodly spojit síly a společně navrhly vznik SKU. Důvodem touhy po vzniku této iniciativy bylo, že učitelé mají ve společnosti velký vliv a obě skupiny věří, že když budou učitelé z věřících kruhů kvalitně informováni o novinkách a o tom, co se děje jak ve světě kolem, tak mezi žáky, budou pro žáky větším příkladem. Iničiátoři také věří, že je potřeba probudit zájem o vzdělávání v církvi, protože i to by mohla být smysluplná cesta, která by mohla pomoci proměnit společnost k lepšímu.

Hlavní cíle si SKU vytyčilo takto:

- „*Učitel jako vedoucí, vzor, poradce – i v osobním vztahu s žáky,*
- *propojení křesťanů působících ve školách,*
- *posílení křesťanského vlivu v českých školách,*
- *podpora křesťanů v jejich profesní úloze učitele,*
- *propojení s obdobnými profesními skupinami v zahraničí,*
- *sdílení know-how a materiálů.*“ (SKU, 2024)

SKU se aktivně zasazuje o podporu vzdělávání díky oddělení Škola pro život Křesťanské akademie mladých. Jakožto podporu vzdělávání tedy nabízí: akce Daniel hnutí, různé webináře, semináře, elearningy, workshopy a další. SKU organizuje také setkávání, na kterých mohou účastníci sdílet své názory, těžkosti, metody, nápady apod. a to vše v rámci regionálních setkávání, konferencí, prostřednictvím databází, rozvojem mezinárodních spoluprací mezi učiteli – EurECA², CEAI³. Pro šíření veškerých informací používají svůj web situcitelu.cz, Facebook – Křesťané ve školství, rozesílají newslettery s aktualitami, tipy pro výuky se zajímavými odkazy.

Na webových stránkách mají i přehledy akcí, které se pořádají. Jsou do nich zahrnuty konference určené pro všechny, které zajímá křesťanské vzdělávání. Ať to jsou učitelé, rodiče, církevní pracovníci a další. Nejvýznamnější akcí SKU je Konference Křesťan za katedrou, která má jarní a podzimní termín konání. Jarní se odehrává v Třinci a podzimní se koná ve spolupráci s Christian International School of Prague (CISP) v Praze. Na webových stránkách také nabízí kurzy od Škola pro Život nebo od Daniel hnutí a v neposlední řadě jsou organizována setkávání v regionech. Tato setkávání se většinou uskutečňují ve všední dny a organizují si je samotní lektori a učitelé, a to rovnou několikrát do roka. Program na setkáváních si také zajišťují účastníci sami, přičemž se některá setkávání zaměřují hlavně na modlitby, jiná jsou organizována jako prostor pro sdílení a další jsou vedena formou přednášky od pozvaného hosta či některého ze zapojených učitelů.

² European Educators' Christian Association

³ Původně Christian Educators Association International, nyní Christian Educators

4 Otevřeno – pregraduální rozvoj budoucích učitelů

Spolek Otevřeno je studentské hnutí na pedagogických fakultách, do kterého jsou zapojeni i učitelé a vzdělavatelé. Otevřeno se od roku 2015 snaží o zkvalitňování přípravy budoucích pedagogů. Iniciativa se zaměřuje na pořádání vzdělávacích akcí hlavně formou workshopů. Tyto workshopy pomáhají rozvíjet pedagogické dovednosti a znalosti a také se usilují o rozvoj spolupráce a společného sdílení. Děni spolku se odehrává přímo v prostředí pedagogických fakult, protože členové hnutí věří, že systémovou změnu je potřeba zavést právě tam, kde se buduje a tvoří osobnost budoucích pedagogů, začít u budoucích pedagogů je tedy klíčové pro zlepšení celého vzdělávacího systému v České republice.

4.1 Vznik Otevřena

V roce 2015 se několik studentů brněnské pedagogické fakulty shodlo na tom, že s aktuálním fungováním vzdělávání jak ve školách, tak na univerzitě úplně nesouhlasí. Uvědomili se, že by vzdělávání mohlo vypadat i jinak, a tak založili Otevřeno. Původně fakultní spolek se rozrostl v celostátní studentskou organizaci. Iniciativa začala svou aktivitu v podobě organizování všemožných vzdělávacích akcí pro budoucí učitele, kde se mohli nejen něco nového přiučit, ale také se mohli lépe seznámit a navázat kontakty.

V roce 2019 se uskupení již nedalo brát pouze jako iniciativa a vzniklo hnutí studentů, učitelů a vyučujících pedagogických fakult, kteří se nebojí výzev a mají snahu aktivně měnit české školství.

4.2 Vize Otevřena

Hnutí Otevřeno svou vizi zformulovalo ve 21 myšlenkách, které jsou dle jejich názoru pilíři, na kterých je potřebné stavět vzdělávání žáků i studentů tak, aby si ti byli schopni vybojovat své místo, identitu a osobnost ve světě 21. století.

21 idejí pro vzdělávání ve 21. století podle Otevřena:

- otevřenost – inkluзивita, respekt, transformace
- smysluplný obsah – modernizace, relevance, životní dovednosti
- vysoké cíle – sebezdokonalování, sebezvzdělávání, celoživotní učení
- aktivizační metody – aktivní učení, dialog, spolupráce
- demokratické pojetí – inspirace, zodpovědnost, participace
- kritické myšlení – nezávislé myšlení, reflexe, sebepoznání
- citlivý přístup – humanismus, empatie, respekt

- vnitřní motivace – motivace, aktivita, sdílení radosti z poznání
- rozvoj kreativity – kreativita, rozmanitost, objevování
- příležitost pro všechny – inkluze, respekt, přijímání rozdílností
- mezinárodní přesah – mezinárodní rozhled, jazyková vybavenost, globální vnímání
- učení v souvislostech – kritické myšlení, mediální gramotnost, interdisciplinarita
- společenská odpovědnost – aktivita, odpovědnost, zapojení se
- spolupráce s okolím – spolupráce, otevřenost, vnímání
- rozmanitost vzdělávání – odvaha, inovace, inkluze
- učení praxí – praxe, propojení, realita
- reflexe při učení – reflexe, sdílení, růst
- zpětná vazba – hodnocení, efektivita, rozvoj
- osobnostní rozvoj – sebepoznání, komunikace, prevence
- výchovný záměr – hodnoty, výchova charakteru, smysluplnost
- autenticita prostředí – příklad, koherence, inspirace

4.3 Aktivity Otevřena

Otevřeno své aktivity rozřazuje do tří částí. V první části aktivizují, spojují a rozvíjí budoucí učitele. V rámci toho organizují a pořádají vzdělávací akce, diskuze a mnoho dalších aktivit pro studenty pedagogiky a pro začínající učitele. Na tomto poli zájmu se také snaží měnit vnitřní život pedagogických fakult k lepšímu. Největší akcí, kterou v rámci tohoto bloku pořádají je Noc vzdělávání, který probíhá na fakultách v Praze, Brně a Olomouci, a to vždy v první polovině dubna. Každá fakulta si tam tvoří svůj vlastní program, který je vždy zaštitěn jednou myšlenkou. Letošní ročník byl zasvěcen Kompetenčnímu rámci absolventa a absolventky učitelství s heslem „Učím kompetentně“. Další akcí, kterou Otevřeno rozběhlo v nedávné době je kampaň „Chci si zapsat“ při které byli studenti z pedagogických fakult vyzváni, aby hlasovali, zda by měli zájem o předměty, které by vyučovaly podpoře bezpečného prostředí. Téma bezpečné prostředí, nebo také wellbeing, v českém školství rezonuje již pár let, ale ve výuce na fakultách není toto téma vyučované.

Otevřeno také podněcuje inovátory k vylepšování pedagogických fakult, pomáhá šířit jejich dobrou praxi a snaží se dalším vzdělávatelům pomáhat s hledáním cest k efektivním a udržitelným změnám. O tuto podporu se zaslouhují hlavně dva projekty. Prvním je „Otevřená výzva“, kde je Otevřeno ve spolupráci s nadačním fondem Abakus umožněno i finančně podpořit několik vybraných inovativních projektů. V letošní Otevřené výzvě byly hledány projekty systémových inovací, na kterých se má podílet celé pracoviště. Druhým projektem je

„Atlas inspirativní přípravy učitelů a učitelek“, při kterém Otevřeno vyhledává inovativní pedagogy, metody a příklady dobré praxe. Ty poté mapuje a sepisuje jejich příběhy a v neposlední řadě je šíří dál.

Poslední neméně důležitou aktivitou Otevřena je, že se zasazují o změny ve vzdělávací politice a ovlivňují mediální diskuzi. Náplní tohoto programu je snaha o změnu nejen systémových, ale i společenských podmínek, které směřují k podpoře rozvoje a proměně pedagogických fakult. V rámci této snahy se také vyvíjí tlak na Ministerstvo školství s požadavkem na prosazení transformace přípravy budoucích učitelů a tím i zlepšení českého školství. Dále organizují semináře, přednášky a workshopy zaměřené na vytváření bezpečného prostředí nejen pro žáky ve školách, ale také na péči o wellbeing u učitelů samotných. A na závěr se snaží ukazovat inspirativní učitele a pedagogy pomocí projektu „Inspirující učitelé“ a podcastu „Hovory z kabinetu“.

4.4 Fungování Otevřena

Jako každý spolek má i Otevřeno své stanovy, kterými se řídí. Spolupráce a organizace stojí na dobrovolnictví studentů pedagogických oborů, kteří se do aktivit, tvorby programů a organizování přednášek, besed a seminářů zapojují ve svém volném čase. Avšak, aby byla zaručena profesionalita hnutí jsou někteří členové zaměstnání v jejím vedení a organizaci.

Fungování hnutí je tedy postaveno převážně na vnitřní motivaci týmů. Týmy však mají jistou autonomii a svobodu v práci.

Činnost celého hnutí je garantována Dozorčí radou, která je sestavena ze zástupců vzdělávacího i akademického světa.

Hnutí má i finanční partnery, díky kterým může Otevřeno i finančně podporovat rozvoj svých projektů a tím zlepšovat české školství a vzdělávání. Hospodaření s finančními prostředky je vedeno účelně a transparentně, na účty dohlíží Kontrolní komise.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Rozvoj pedagogických týmů prostřednictvím meziškolní spolupráce – projekt Pomáháme školám k úspěchu z pohledu ZŠ Svatoplukova: Případová studie

Anotace:

Tato deskriptivní případová studie se zaměřuje na popis fungování projektu Pomáháme školám k úspěchu z pohledu osob aktivně zapojených na Základní škole Svatoplukova v Olomouci. PŠÚ je jeden z projektů, za kterým stojí The Kellner Family Foundation. Na základě kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a analýzy dokumentů je zde popsáno, jak vypadá zapojení v projektu Pomáháme školám k úspěchu, co zapojení v projektu obnáší a hlavně, co zapojení v PŠU přináší škole, pedagogům, a i jejich žákům.

Klíčová slova: profesně-rozvojový projekt, spolupráce, spolupráce pedagogů, profesní rozvoj, rozvoj, pomáháme školám k úspěchu, motivace

Úvod

V posledních letech se klade větší důraz na rozvoj spolupráce pedagogů, vzájemné hospitace a obecně rozvoj pedagogů. Přestože o potřebě spolupráce pedagogů bylo psáno už v minulém století. Pol a Lazarová (1999, s. 8) ve své publikaci Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy napsali: „*Spolupracující lidé a jejich potenciál jsou jasně považováni za hlavní zdroj rozvoje instituce. Těžiště rozvoje se přesouvá do organizace samé.*“. V této publikaci jsou také popisovány i konkrétní formy spolupráce učitelů, mezi které patří role vedoucích učitelů, školní týmy, evaluace, vzájemné hospitace, mentorské programy, podpůrné týmy učitelů a další. Těmto publikacím nebylo věnováno příliš pozornosti. Pozornost byla věnována převážně rozvoji spolupráce a kolegiality u žáků a na tom není nic v nepořádku, ale je potřeba se zamyslet nad tím, jaký je jeden ze základních typů učení. Podle teorie sociálního učení se jedná o učení nápodobou, nebo podle publikace A. Plhákové (2004) jej americký psycholog Albert Bandura pojmenoval observační učení. Tato metoda učení se spočívá v pozorování a následném napodobování daného vzorce chování, oblékání nebo třeba stylu poslechu hudby na základě důsledků vypořizovaného chování. To znamená, že pokud je toto chování odměňováno, tak stojí za napodobení. Z tohoto vyplývá, že když bude kladen větší důraz na rozvoj pozitivní kolegiální spolupráce mezi učiteli, je velká šance, že rozvoj kolegiální spolupráce mezi žáky bude o to úspěšnější. I z tohoto důvodu se tato práce zaměřuje na projekt Pomáháme školám

k úspěchu, který se soustřeďuje hlavně na navázání spolupráce mezi pedagogy z různých škol, na rozvoj pedagogů a následnou aplikaci nových poznatků a strategií na školách.

5 Metodologie výzkumu

Tato část se věnuje metodologii výzkumu a jeho koncepci. Jedná se o cíle výzkumu, popis výzkumného vzorku, techniky sběru dat, strategii analýzy a následnou interpretaci. Kvalitativní výzkum je veden formou deskriptivní případové studie. V charakteristice výzkumného souboru je popsána nadace The Kellner Family Foundation se zaměřením se na projekt Pomáháme školám k úspěchu. Výzkumná část je zaměřena na analýzu zkušeností a poznatků členů pedagogického sboru, kteří učí na ZŠ Svatoplukova a jsou aktivními členy projektu Pomáháme školám k úspěchu. Pro analýzu byl vybrán metodický koncept Interpretativní fenomenologické analýzy, dále také IPA.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je posoudit přínos zapojení se do projektu Pomáháme školám k úspěchu. Na základě tohoto cíle byly stanoveny cíle dílčí.

- Popsat fungování projektu PŠÚ na ZŠ Svatoplukova z pohledu aktivně zapojených pedagogů.
- Zjistit úroveň motivace pedagogů ke spolupráci v rámci PŠÚ.
- Posoudit přínosy a případné nedostatky meziškolní spolupráce v rámci projektu PŠÚ pro pedagogický tým a jednotlivé pedagogy.
- Popsat dopad meziškolní spolupráce na profesní rozvoj pedagogů.
- Popsat dopad meziškolní spolupráce na výuku.

Na základě tohoto předpokladu a dílčích cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké rozhodující faktory podněcují pedagogy ZŠ Svatoplukova k aktivní účasti v meziškolní spolupráci v rámci projektu PŠÚ?
2. Jaký je charakter a rozsah meziškolní spolupráce pedagogů a pedagogických týmů v rámci projektu PŠÚ?
3. Jaký je bezprostřední dopad meziškolní spolupráce na profesní růst pedagogů?
4. Jaký je vliv PŠÚ na kvalitu výuky ZŠ Svatoplukova?
5. Jaké jsou největší nedostatky nebo naopak přínosy meziškolní spolupráce pod záštitou PŠÚ?

5.1.1 Kvalitativní výzkum

Autoři definují rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem podle několika kategorií. Někteří rozlišují kvalitativní a kvantitativní šetření na základě použitých metod při sběru dat (Payne, Paynová, 2004, in Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 13). Švaříček a Šed'ová, 2010 popisují, že Payne, Paynová hlavní rozdíl vidí v tom, že kvantitativní šetření je prováděno dotazníkem a kvalitativní rozhovorem. Toto tvrzení rozporují tím, že rozhovor je možné použít v obou šetřeních, takže to nelze být rozlišeno jen takto, protože tím by se rozlišení těchto dvou přístupů velmi zjednodušilo.

Další kategorií definování je podle publikace Švaříčka a Šed'ové metoda usuzování, kdy se při kvalitativní metodě staví na induktivním myšlení a při kvantitativní metodě používá „deduktivní, logicko-deduktivní nebo hypoteticko-deduktivní“ (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 14) myšlení. I u této definice autoři publikace vysvětlili, že takovéto rozlišování může vést ke značnému zjednodušení obou výzkumných metod, protože u zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999) je využito více metod logického usuzování. V jejich zakotvené teorii je použita nejen indukce, užívají v ní i dedukci a abdukci.

Dalším prvkem rozlišení kvalitativních a kvantitativních šetření je podle definování podle Švaříček a Šed'ová (2010) typu dat. Zde je podle nich autory zjednodušována Dismanova definice, která kromě mnoha dalších věcí zmiňuje, že kvalitativní přístup „je *nenumerické šetření*“ (Disman, 1998, in Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 15) při kterém tedy pracujeme hlavně se slovy. Z této části Dismanovy definice někteří autoři vyvodili, že hlavním znakem kvalitativního výzkumu je, že jsou data sbírány z rozhovorů, pozorování a dokumentů. Švaříček a Šed'ová v tomto případě poukazují na fakt, že mnoho výzkumníků nebere ohled na rozdíl mezi rozhovorem standardizovaným a polostrukturovaným a z toho podle nich vychází, že hlavním znakem kvalitativního šetření by byl pouze nízký počet respondentů.

Poslední definice rozdílu kvalitativního a kvantitativního výzkumu tu je brána jako rozdílný způsob analýzy dat. Autoři, kteří podle způsobu analýzy dat rozlišují kvalitativní šetření od kvantitativního argumentují tím, že kvůli jiným postupům získávají odlišné typy závěrů. I tuto definici Švaříček a Šed'ová rozporují tím, že u kvantitativního přístupu jsou jasně dané kategorie podle pevných pravidel, kdežto u kvalitativního přístupu se analýza zakládá na nalézání sémantických vztahů, které se následně spojují do logických celků. Odkazují se na Konopáskova (2007), který výklad dat přirovnává ke psaní a čtení nových textů. A upozorňují zde také na problematiku kvantifikace kvalitativních dat: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných*

způsobů kvantifikace. Ve skutečnosti je termín kvalitativní výzkum zavádějící, protože to pro každého může znamenat něco jiného. Někteří badatelé shromažďují údaje prostřednictvím rozhovorů a pozorování – což jsou metody obvykle spojované s kvalitativním výzkumem. Ovšem potom klasifikují své údaje způsobem, který umožňuje jejich statistickou analýzu. Tím vlastně kvantifikují kvalitativní data.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10, In Švaříček, Šedřová, 2010, s. 16).

Definice, která se nejlépe ztotožňuje s hlavní myšlenkou autorky této případové studie je: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.*“ (Strauss & Corbin, 1999, str. 10), protože dílčím cílem je popsat dopady aktivního zapojení školy a pedagogů v projektu PŠU, popsat práci zapojených pedagogů, jaké benefity zapojení v projektu přináší se zaměřením se na meziškolní spolupráci a také jejich důvody a motivaci pro zapojení se v projektu takového formátu. Z těchto důvodů a s ohledem na cíle výzkumu byl po konzultaci s vedoucí práce vybrán kvalitativní přístup, který pomůže pružně a otevřeně prozkoumat a popsat, jak vypadá fungování v projektu PŠU z pohledu zapojených pedagogů a zaměstnanců školy.

5.1.2 Koncepce výzkumu

Jako koncept výzkumu byla vybrána deskriptivní **případová studie**. Metodu případové studie lze vymezit jako „*postup pro rozvinutí plného pochopení konkrétního procesu, programu, události nebo aktivity*“ (Wholey, Hatery & Newcomer, 1994, In Chrastina, 2019, s. 49) „*Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Křováčková & Skutil, 2011, s. 108-109) Stake tvrdí, že „*případová studie je prospěšnější pro studium programů a lidí než pro studium události a procesů*“ (Chrastina, 2019, s. 80)

V publikaci Případová studie z roku 2019 je na konci kapitoly uvedeno konstatování, které bylo učiněno na základě shrnutých informací z kapitoly. Toto konstatování lze použít i jako definici případové studie a to zní: „*Kvalitativní studie je autonomní nebo komplementární metodou kvalitativní výzkumné strategie, která se zaměřuje především na pochopení sociálních jevů v rámci jednoho nebo malého počtu přirozeně se vyskytujících uspořádání v každodenním životě osob... Nejčastěji lze účel případové studie spatřovat v poskytnutí detailního popisu prostřednictvím reality případů.*“ (Chrastina, 2019, s. 75)

R. K. Yin rozlišuje případové studie podle přístupu. Podle této teorie se práce terminologicky řadí do **deskriptivní případové studie**, neboť v ní je snaha o co nejkomplexnější popis projektu

PŠÚ na dané škole z pohledu aktivně zapojených pedagogů se zaměřením na určitá témata, viz. kapitola „Témata a otázky“.

5.1.3 Vlastní případová studie

Pro tuto deskriptivní případovou studii byla záměrně vybrána ZŠ Svatoplukova z důvodu jejich aktivní participace v projektu Pomáháme školám k úspěchu, který spadá pod The Kellner Family Foundation. Před oslovením školy byl výběr konzultován s vedoucí diplomové práce, která zmiňovanou školu vřele doporučila. Po prostudování webových stránek a výročních zpráv školy byla autorkou práce na dané škole absolvována týdenní praxe v rámci předmětu KPV/P8R@ při které byl chod školy nezávisle pozorován.

Pro správné uchopení výzkumu bylo přínosné prostudování i výročních zpráv Nadace The Kellner Family Foundation, a to poté vedlo k lepšímu pochopení celého projektu PŠÚ.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

V této části je podáván popis nadace The Kellner Family Foundation se zaměřením se na projekt Pomáháme školám k úspěchu. Podkladem jsou materiály volně dostupné na webových stránkách nadace.

V následující kapitoly se věnují popisu projektu PŠÚ, jeho vzniku a také je v nich charakterizována ZŠ Svatoplukova, protože důkladné obeznámení se s obojím je důležité pro závěry výzkumu.

5.2.1 Proč zrovna Pomáháme školám k úspěchu

Na začátku roku 2022 byla autorce v rámci Erasmus+ dána možnost odcestovat do finského Joensuu, kde se jí naskytla příležitost dozvědět se co nejvíce o finském vzdělávacím systému. Do té doby autorka pouze věděla, že vzdělávání ve Finsku je na vysoké úrovni, ale neznala přesné důvody. Díky absolvovaným předmětům se autorka dozvěděla mnoho nových informací o fungování univerzitních škol a rozvoji pedagogů v dané zemi.

Každá pedagogická fakulta má svou univerzitní školu, kde probíhají praxe všech studentů fakulty. Tyto univerzitní školy spadají přímo pod fakultu a někdy se jim s nadsázkou říká „pokusné školy“. Nazývají se tak z důvodu, že se na těchto školách testují i nové metody vyučování a inovativní přístupy. Právě zde dochází ke spolupráci mezi pedagogy z různých škol. Pokud je nový přístup či metoda funkční, progresivní a vykazuje kladný pokrok, tak se vzájemnými hospitacemi a školeními je tato metoda šířena do dalších obcí v rámci jednoho okresu a následně i provincií. Tak se učitelé od sebe navzájem učí, sdílí své poznatky a doplňují

další. Učitele nemají pocit, že jsou kontrolováni s negativním podtextem, ale naopak je tento způsob přijímán jako cesta vzájemnému rozvoji profesních kompetencí. Tyto hospitace jsou vždy zakončeny přínosnou diskuzí, kdy jsou objasněny všechny přístupy a metody.

Autorka byla tímto přístupem nadšena a začala se zajímat o to, zda podobná spolupráce existuje i v České republice. Díky svému pátrání narazila na spolek Otevřeno, který se zaměřuje na pregraduální přípravu budoucích pedagogů. Zjistila, že náznaky vzájemných hospitací se objevují i v českém školství, avšak v menším měřítku. Po návratu z Finska autorka sdílela s vedoucí diplomové práce své poznatky a zároveň prezentovala svůj nápad na téma diplomové práce: spolupráci mezi školami. Vedoucí diplomové práce jí navrhla zaměřit se v rámci praktické části diplomové práce na projekt Pomáháme školám k úspěchu, který cílí na podporu sdílení dobré praxe mezi školami. Po seznámení se s projektem si byla autorka jistá, že chce jeho fungování prozkoumat podrobněji. Při absolvování týdenní praxe na škole, která je součástí projektu PŠÚ mohla osobně zažít sdílení dobré praxe.

Dalším krokem bylo pečlivé naplánování výzkumu, tedy případové studie a domluva uskutečnění rozhovorů.

5.2.2 Pomáháme školám k úspěchu – The Kellner Family Foundation

5.2.2.1 Počátky projektu PŠÚ

Aby bylo možné plně pochopit základy, principy a hodnoty projektu PŠÚ, je potřeba objasnit původ projektu a nadace pod kterou projekt spadá.

Manželé Renáta a Petr Kellnerovi založili svou první rodinnou nadaci v roce 2002. Již tato nadace byla zaměřena na zkvalitnění českého vzdělávání. Následně v roce 2011 sloučili všechny své filantropické projekty (Nadace Educa – Open Gate, Univerzity a Nadace The Kellner Family Foundation – Pomáháme školám k úspěchu) pod jeden subjekt. Obě nadace se sjednotily pod názvem The Kellner Family Foundation. Takto se spojily tři největší projekty rodiny Kellnerových – projekt „**Open Gate**“, projekt „**Univerzity**“, a projekt „**Pomáháme školám k úspěchu**“.

PŠÚ je jeden ze tří projektů, které spadají pod nadaci The Kellner Family Foundation. Projekty této nadace mají za cíl pomáhat na českých veřejných školách (PŠÚ), aby byly zaváděny stimulační přístupy ve výuce. Podporují studenty ze znevýhodněných poměrů, aby mohli studovali na osmiletém gymnáziu Open Gate a dostalo se jim větších příležitostí, a v neposlední řadě podporují univerzitní studenty v rozvoji v nadnárodním prostředí. Nadace věří, že tím, že se podílí na rozvoji českého obyvatelstva, zlepšují každodenní život nás i našich potomků.

Z výroční zprávy je možné se dozvědět, že do roku 2011 byly v projektu PŠU pouze dvě základní školy – ZŠ Kunratice v Praze a ZŠ Mendelova v Karviné. V roce 2011 se ale rozhodli pro rozšíření svého působení, a proto bylo zahájeno řízení ve kterém vybrali další základní školy, které se do projektu zapojí.

5.2.2.2 Poslání – vize a hodnoty

„Věříme, že cesta k lepší budoucnosti vede přes touhu po poznání a zvědavosti. Podporujeme inspirativní a smysluplné vzdělávání – od základních škol až po univerzity a od prvňáčků až po učitele.“ (www.kellnerfoundation.cz, 2024) Tato slova jsou hned na úvodní straně webových stránek nadace. V těchto úvodních slovech je shrnuta hlavní podstata a cíle celé nadace. Již podle těchto slov je zcela jasné, že cílem zakladatelů nadace – Renáty a Petra Kellnerových je zpřístupnit, zatraktivnit a zaručit vysokou úroveň vzdělávání pro všechny, kteří o to opravdu stojí. Nadace usiluje o rozvíjení potenciálu dětí a mladých občanů a tím se zasazuje o co nejlepší rozvoj budoucnosti, jak jejich, tak nás všech, protože vzdělání je základ. Její působení probíhá hlavně v České republice a na to se odkazují na svých stránkách tvrzením, že *„aby byla pomoc co nejúčinnější, je třeba přiložit ruku k dílu tam, kde to známe nejlépe.“* (www.kellnerfoundation.cz, 2024)

„Zapojeným školám poskytuje projekt dle jejich potřeb podporu v oblasti materiální, personální i profesního vzdělávání. Nejvyšší metou, k níž projekt ve spolupráci s pedagogy a vedením škol dlouhodobě směřuje, je vize dobré veřejné školy, kde:

- *každý žák se učí naplno a s radostí a své učení si řídí;*
- *každý žák s potěšením i kriticky užívá texty všeho druhu;*
- *ve škole se trvale obnovuje profesní učící se komunita.“* (Výroční zpráva 2020 Nadace TKFF, 2020)

Nejdůležitějším dopadem nadace je dle názoru výzkumnice to, že je dávana naděje a je vkládána do dětí i mladých lidí víra a důvěra. Víra v ně ze strany nadace, doprovázená podporou a pomocí, je to nejdůležitější. Jedná se o motivaci a posilu v těžkých životních etapách. Pro studenty to je obrovská příležitost a v tomto ohledu, že je nadace TKFF opravdu nedocenitelná.

5.2.2.3 Aktuální podoba projektu Pomáháme školám k úspěchu

K největšímu rozšíření počtu zapojených škol došlo v roce 2020. V tomtéž roce se také změnilo zajištění způsobů spolupráce a nejen to. Projektu PŠÚ se také dostalo nové struktury. V této nové struktuře se rozlišují tři typy škol.

Prvním typem je **škola projektová**. Projektové školy jsou ty, které byly v projektu zapojeny již před rokem 2020 a mají na starost péči o skupinu nově připojených škol ve své oblasti. Tyto školy tedy pracují jako partneři. Každá projektová škola má tým pedagogických konzultantů, kteří úzce spolupracují jak s projektovou školou, tak se školami připojenými.

Dalším typem školy je **připojená škola**. Tento typ školy se do projektu zapojil právě v roce 2020, kdy začínala jejich nová tříletá fáze. Jak už vyplývá z předchozího odstavce – připojená škola se nachází v blízkosti školy projektové. To, že je škola do projektu připojena ještě neznamená, že jsou do projektu zapojeni všichni učitelé z celé školy. Vždy se jedná jen o skupinu učitelů, kteří jsou do projektu aktivně zapojeni, čerpají prostředky na kolegiální spolupráci, stávají se mentory pro ostatní pedagogy dané školy, kteří nejsou aktivně zapojeni a také nad rámec svého úvazku dlouhodobě spolupracují s dalšími učiteli a sdílí nově nabyté poznatky ze setkání. Toto má za cíl, aby se dobrá praxe vzájemného profesního rozvoje dostala do celé školy.

Posledním typem školy je **škola modelová**. Modelová škola se do projektu připojila také již před rokem 2020. Tento typ školy se připravuje na to, že převezme roli projektové školy pro další tříleté období.

5.2.2.4 Setkávání

Projekt PŠÚ každý rok pořádá setkání. Z informací ve Výroční zprávě 2022 Nadace TKFF vychází, že v roce 2022 se uskutečnilo 94 akcí celkem a z toho jich bylo 18 online.

Pro představivost je zde uveden přesný výčet akcí tak, jak je to uvedeno ve Výroční zprávě 2022 Nadace TKFF, které se uskutečnily ve zmiňovaném roce:

- 7 × setkání lídrů projektových a modelových škol
- 2 × setkání lídrů projektových a modelových škol a pedagogických konzultantů zapojených do projektu
- 7 × setkání odborného týmu – jednodenní
- 2 × výjezd odborného týmu – třídenní
- 2 × prožitkové čtenářství
- 2 × oborové čtenářství
- 3 × pisatelské setkání
- 32 × otevření výuky pro pedagogy připojených škol – Komunita vzájemného učení
- 29 × dvoudenní setkání v lokalitách – Rozvoj profesních dovedností
- 3 × sdílení zkušeností pedagogických konzultantů – online
- 2 × setkání pedagogických konzultantů

- 1 × letní škola
- 1 × setkání Čteme texty v anglickém jazyce
- 1 × setkání k tvorbě pisatelského kontinua (Výroční zpráva 2022 Nadace TKFF, 2022)

V aktuálním školním roce 2023/2024 je do projektu zapojeno 106 veřejných základních škol a 3200 učitelů.

5.2.3 Vybraná škola – ZŠ Svatoplukova

ZŠ Svatoplukova jejíž celý název je Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11, příspěvková organizace je, jak už je zřetelné z názvu, olomouckou základní školou. Vzhledem k tomu, že se škola nachází na okraji Olomouce, píše sama o sobě, že to je škola s „nádechem venkova“. Škola se zapojuje do environmentálních projektů, projektových dní a různých sportovních akcí. Mezi tyto akce například patří: Den podle Ámose, jarní cykloturistický program ke Dni Země, školy v přírodě, Dny otevřených dveří, Vánoční jarmarky, a další. Škola také nabízí širokou škálu zájmových kroužků. ZŠ Svatoplukova svým individuálním přístupem k žákům, sníženými počty žáků ve třídách (průměrně 23 žáků) a dostatečným množstvím pedagogických pracovníků směřuje k naplnění jejich cíle, aby se žáci „učili naplno a s radostí“.

Základní škola se také aktivně podílí na životě v lokalitě, kde se škola nachází – Řepčín, protože je současně i školou komunitní. „*Komunitní školou je taková škola, která se zapojuje do života místní lokality a sama se stává centrem dění.*“ (www.zssvatoplukova.cz/zs/skola/informace-o-skole, 2018) To znamená, že svým působením a aktivitami škola vede žáky i k tomu, aby byli uvědomělými a zodpovědnými členy společnosti a aby se aktivně podíleli na životě komunity. I z tohoto důvodu škola otevírá své prostory pro širokou veřejnost a zprostředkovává konání různých besed či výstav. V neposlední řadě škola podporuje rozvoj a vzdělávání budoucích učitelů. Může se tedy pyšnit titulem „fakultní škola“ tzn. jedna ze škol, na které se studenti a studentky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého připravují, v rámci školních praxí, na svou budoucí kariéru učitele či učitelky.

Co se vybavení školy týče, tak si škola mohla, díky účasti v dotačním projektu EU, zřídit počítačovou učebnu, učebny odborných předmětů s internetovým připojením a další učebny s moderní technikou. Kromě učeben, odborných učeben, tělocvičen a dalších, má škola také multifunkční hřiště, které je přístupné i pro veřejnost, a dokonce je možné si jej rezervovat na určitý čas.

5.2.3.1 ZŠ Svatoplukova a Pomáháme školám k úspěchu

ZŠ Svatoplukova je do projektu zapojena od roku 2020, takže patří do kategorie „připojená škola“. Pojem „připojená škola“ znamená, že se škola zapojila do projektu v září 2020 a stala se tím součástí tříleté fáze a je umístěna v blízkosti „projektové školy“, což je pro ZŠ Svatoplukovu Základní škola Horka nad Moravou.

Ve Výroční zprávě 2022 nadace TKFF ředitel ZŠ Svatoplukova hodnotí projekt těmito slovy: *„Do projektu jsme se zapojili se záměrem podpořit na naší škole čtenářskou gramotnost, a získali jsme mnohem více. Zvýšili jsme počet čtenářských dílen, došlo k celkovému pozvednutí čtenářství na obou stupních, většina tříd má svoji vlastní knihovničku a zároveň jsme podpořili kolegiální spolupráci.“* (Výroční zpráva 2022 Nadace TKFF, 2022) Z tohoto hodnocení je zřejmé, že se škole díky projektu PŠÚ zvýšila úroveň kvality výuky.

5.3 Metody sběru dat

V zájmu výzkumu bylo potřeba co nejvíce porozumět zkušenostem respondentů, takže konzultace s vedoucí práce směřovala k rozhodnutí pro sběr dat pomocí metody rozhovorů.

V první řadě byl tedy osloven pan ředitel ZŠ Svatoplukova, přes kterého byla komunikace přeměřována na paní zástupkyni. Paní zástupkyně oslovila ochotné pedagogy, se kterými byl domluven harmonogram rozhovorů dle jejich časových možností.

Setkání s respondenty probíhalo přímo ve školních prostorách kanceláře paní zástupkyně či ve sborovně. Všichni respondenti souhlasili s pořízením audionahrávky rozhovorů a se zveřejněním jmen. Svůj souhlas stvrdili svým podpisem viz příloha 1. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon do aplikace „Audio záznamník“, jejíž funkčnost byla dopředu řádně otestována a vyzkoušena. Pozice tazatele byla něčím novým, proto z počátku bylo obtížnější pohotově reagovat na odpovědi dotazovaných, rozhovory byly tedy spíše zaměřeny na odpovědi respondentů, na vyjadřování zájmu o téma a na pozorné naslouchání a respondentům byla ponechána širší svoboda slova.

Jakožto metodu sběru dat byl ve všech případech zvolen **polostrukturovaný hloubkový rozhovor**.

5.3.1 Polostrukturovaný hloubkový rozhovor

Podle Švaříčka (2007) je *„rozhovor nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu“*, kdy hloubkový je brán jako nestandardizované dotazování jeden na jednoho – tazatel vs. Respondent. Tazatel se ptá otevřenými otázkami, kterými se snaží získat

prožití zkušenosti a názory. Dále Švaříček jmenuje dva hlavní typy hloubkových rozhovorů – **polostrukturovaný** rozhovor a **nestrukturovaný** rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor definuje jako rozhovor, při němž je připravený seznam otázek či témat, kdežto u nestrukturovaného je stanovena i jen jedna otázka a další otázky jsou vyvozené z informací od respondenta.

5.3.1.1 Témata a otázky

Šuráňová (2013) apeluje, aby tazatel zůstal po celou dobu trvání rozhovoru otevřený ke zkušenostem a pocitům respondenta. Respondent by podle ní neměl být omezován zabarvenými otázkami, které svádí k potvrzení či vyvrácení vstupního předpokladu.

Připravené otázky byly s ohledem na témata rozděleny do několika základních okruhů, ze kterých poté dále vyplývají další podkategorie.

Několik otázek je zaměřeno na motivaci:

- Proč jste se jako škola rozhodli zapojit do projektu PŠÚ?
- Jaká je vaše motivace, pro zapojování se v profesně rozvojových projektech?

Další tematický okruh je orientován na to, co všechno obnáší aktivní zapojení v projektu:

- Jak vypadá aktivní zapojení v tomto projektu?
- Co obnáší práce ve skupinách či dvojicích s pedagogy z jiných škol? (časová náročnost, práce nad rámec)
- Jak vypadá vaše spolupráce s pedagogy mimo vaši školu?

Následující kategorie je zaměřena na přínos spolupráce a zapojení v projektu:

- Jak vaše zapojení v profesně-rozvojových projektech ovlivňuje výuku ve vaší třídě/škole?
- Můžete vyjmenovat nějaké konkrétní výsledky prospěšné pro vaši škola, např. za minulý rok?
- Jak osobně hodnotíte meziškolní spolupráci?

Posledním bodem jsou otázky na případné výtky a na další vývoj spolupráce a zapojování se v projektu PŠÚ:

- V čem vidíte možnosti prohloubení spolupráce?
- Jaké jsou vaše návrhy na případné změny?

- Vzhledem k tomu, že se jedná o dlouhodobou spolupráci, předpokládám, že existuje i pevnější časový plán a spolupráce je tedy rozfázovaná.
 - Jak tento časový plán vypadá a jaké jsou jeho fáze a dílčí cíle?
 - V jaké fázi se v současné době nacházíte?

Také byly respondentům pokládány otázky týkající se dalších připomínek k projektu, návrhům na případné změny, nápady, rozvíjející myšlenky či zefektivnění.

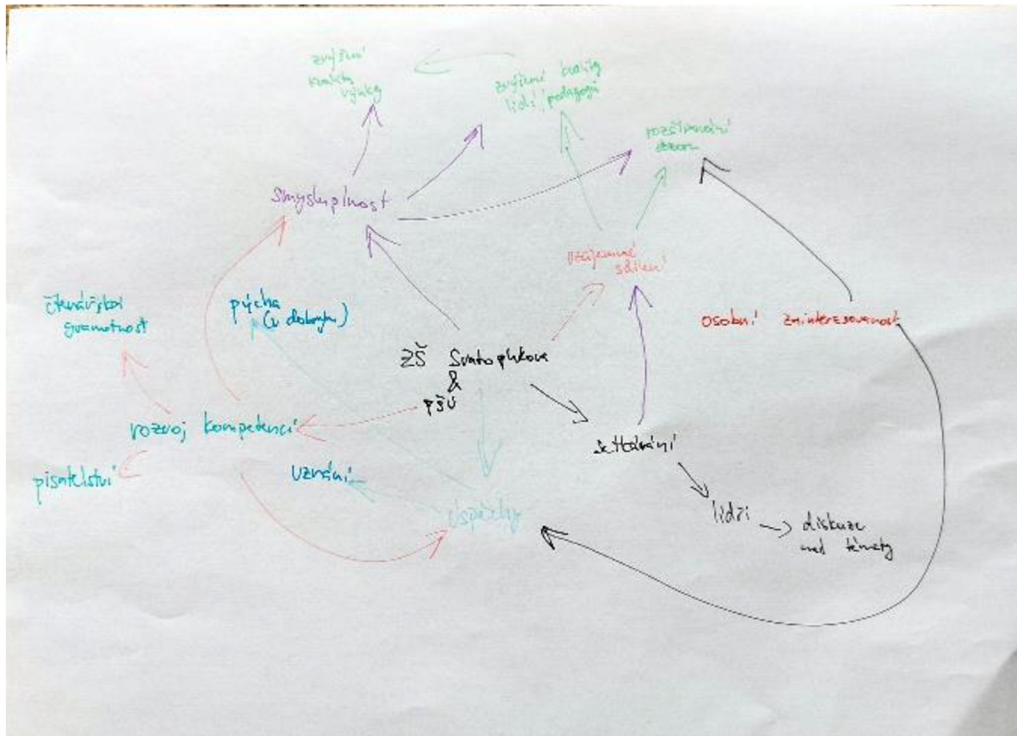
5.4 Metody analýzy a interpretace výzkumu

Při vyhodnocování a analýze rozhovorů pomocí IPA byl dodržován postup podle Koutné Kostinkové a Čermáka (2013, s. 16-22). Prvním úkolem tedy byla realizace rozhovorů, které byly následně přepsány podle audio nahrávky. Přepisy poté byly upraveny (opravení chyb, formátování, zdvojená slova atd.), aby nebyla narušována plynulost textu a tím by byl text lepší pro orientaci. Poté byly texty vytisknuty z důvodu jednoduššího poznámkování a následné práce s nimi.

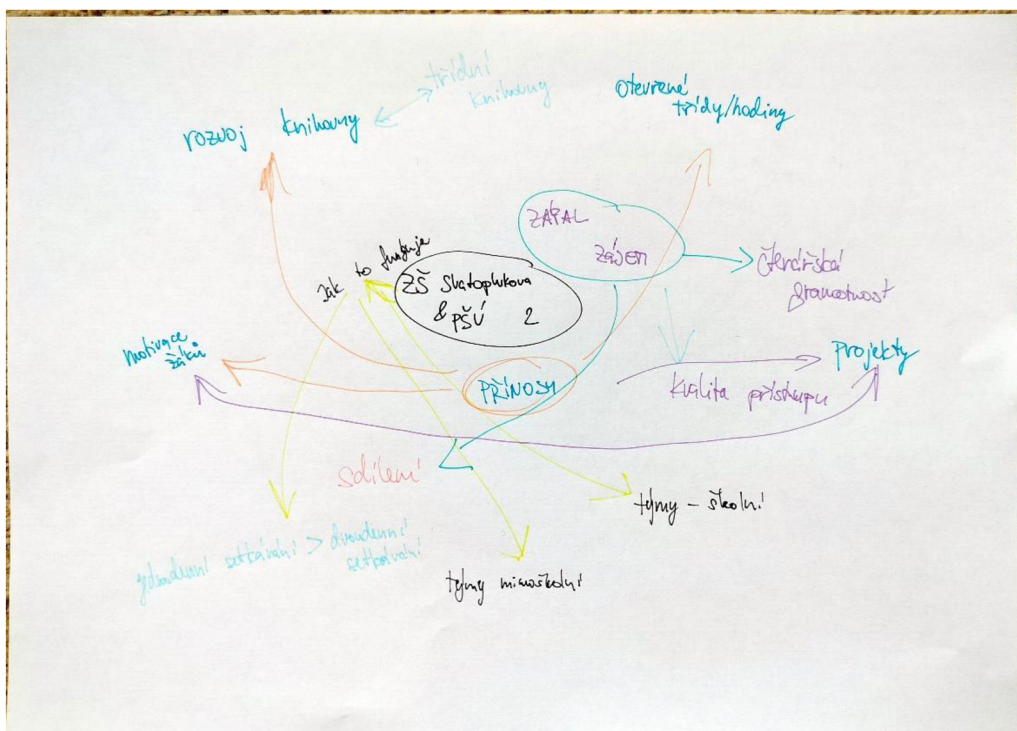
Při tomto procesu byly texty výzkumníci několikrát poslechnuty a opakovaně pročitány. Po vytisknutí byly při pročitání barevnými centropeny vyznačovány texty příslušející k určitým tématům, označovány důležité pasáže a také byly tužkou na okraje vypisovány poznámky výzkumnice. Odpovědi byly označovány čísly, ke které otázce a tématu se daný odstavec vztahuje.

Následně byla použita metoda myšlenkové mapy pro shrnutí hlavních témat, souvislostí. Výstupy této metody myšlenkové mapy⁴ podpořily vizuální představivost vztahů a souvislostí. Takto bylo postupováno u všech rozhovorů, které byly vedeny a zaznamenány. Na základě tohoto postupu byla určována důležitost témat pro jednotlivé respondenty. Z těch byly poté vybírány podněty pro citace podporující závěry individuálních výpovědí respondentů na základě získaných zkušeností.

⁴ Obrázek 4, 5



Obrázek 4: Myšlenková mapa 1



Obrázek 5: Myšlenková mapa 2

Na základě rozhovorů a myšlenkových map byly vytvořeny tabulky kategorií s nejčastěji skloňovanými tématy. Některá klíčová slova se řadí i do více kategorií z důvodu vzájemných souvislostí a prolnutí témat. Byly tedy vydefinovány tři tabulky, jejichž první sloupec značí kategorií, druhý sloupec podkategorií a ve třetím sloupci jsou zapsány jednotlivé kódy.

Motivace	rozvoj	zvýšení kvality výuky
		inovace
		projekty
	seberozvoj	vzájemné hospitace
		otevřené hodiny
		sdílení
		profesní růst

Tabulka 1: Motivace

Aktivní participace	setkávání	jednodenní
		dvoudenní
		otevřené hodiny
	časová náročnost	setkání 3–4 do roka
		měsíční setkání školních týmů
	práce v rámci	plánování otevřených hodin
		účast na seminářích/webinářích

Tabulka 2: Aktivní participace

Cíle a přínosy	osobní přínosy	profesní rozvoj
		sebevědomí ve vedení výuky
	přínosy pro školu přínosy	materiály do výuky
		školní knihovna
		třídní knihovny
	cíle	čtenářská gramotnost
		pisatelství
		nastavování cílů
	spolupráce	navázání meziškolní spolupráce

	sdílení a obohacování se
	kolegiální spolupráce

Tabulka 3: Cíle a přínosy

5.4.1 Interpretativní fenomenologická analýza

Za výzkumnou metodu pro potřeby případové studie byla zvolena Interpretativní fenomenologická analýza (dále jen IPA). Důvodem pro zvolení právě této metody byla potřeba využití jejího aspektu – fenomenologické interpretace, která se snaží zachytit právě vlastní zkušenost osob a jedinců, kteří mají zkušenosti se zkoumaným fenoménem. IPA vede k hlubšímu porozumění vlastních zkušeností osoby na idiografické úrovni a jak tento fenomén poté pro daného jedince nabývá důležitosti (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 9). Podle Willinga je IPA volnější, takže poskytuje prostor pro více kreativity a svobody na rozdíl od ostatních kvalitativních přístupů (In Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s.9)

„Svoji teoretickou pozici IPA zakotvuje ve třech zdrojích – fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu.“ (Koutná Kostínková & Čermák, 2013, s. 9). Fenomenologii poprvé pojmenoval Husserl a klade cíl popsat prožitou zkušenost, podle vlastních pocitů, a ne podle existujících teoretických předpokladů. Dále se jedná o interpretativní úsilí, protože lidé se ze své přirozenosti snaží vnést smysl do dění kolem sebe a v neposlední řadě je IPA idiografická, protože se snaží zkoumat zkušenosti jedinců předtím, než se navrhne nějaké obecné pravidlo (volně přeloženo ze Smith, J. A., & Osborn, M., 2015).

5.4.2 Výzkumný soubor

Metoda záměrného výběru byla pro práci důležitá, protože byl potřeba vzorek pedagogů ze ZŠ Svatoplukova, kteří jsou aktuálně aktivně zapojeni v projektu PŠÚ, takže hlavní kritéria pro výběr byla:

- být členem pedagogického sboru ZŠ Svatoplukova
- aktivní participace v projektu PŠÚ
- ochota participace v případové studii

Při výběru bylo požádáno o aktivní účastníky, aby byly zaručeny aktuální informace o stavu spolupráce a účasti v projektu. Na škole jsou jistě i vyučující, kteří byli aktivně zapojeni dříve, ale v současné době své místo přenechali jinému pedagogovi. Další důležitou osobou pro výzkum byl i pan ředitel, který o zapojení v projektu zažádal a jehož žádosti bylo vyhověno.

„Vzhledem k povaze fenomenologického výzkumu – detailní analýza zkušenosti – je smysluplné zaměřit se na menší počet participantů (případně na jednoho člověka) dobře reprezentující zkoumaný fenomén.” (Čermák & Koutná Kostínková, 2013, s. 13) Bylo požádáno o 2–3 pedagogy + pana ředitele, aby byla obsažena co největší škála zainteresovanosti a zároveň byl dodržen menší počet respondentů.

První volbou byl pan ředitel a jako další respondenti se nabídli pedagogové s různou délkou působnosti v projektu.

Všichni participanté mají tedy s projektem PŠÚ osobní zkušenost, která se liší. Pan ředitel o projektu věděl již ze svého dřívějšího působiště a ostatní pedagogové se k projektu dostali až prostřednictvím školy, takže jejich působení v projektu se pohybuje mezi 2–4 lety.

5.5 Analýza interpretace výsledků výzkumného šetření

5.5.1 Introspekce výzkumnice

Jak je již zmíněno v kapitole 5.2.1, motivací výzkumu na téma meziškolní spolupráce pedagogů byla zkušenost v rámci Erasmus+ ve Finsku. Prvotní teoretické informace o aktivitách PŠÚ, jeho hodnotách a cílech byly získány pouze z online zdrojů. Pro získání reálných zkušeností byly rozhovory opravdu klíčové. Je důležité upozornit na skutečnost, že získané informace prostřednictvím hloubkových rozhovorů předčily veškerá očekávání o přínosech projektu. Dalšími podnětnými faktory, které přispěly k výzkumu byly získané zkušenosti ze školních praxí na ZŠ Svatoplukova, kde bylo možné přímo v prostředí školy zaznamenat přístup vedení i učitelského sboru k projektu PŠÚ a také jeho přímé pozitivní dopady pro školu.

Ve škole vládla milá, příjemná a přívětivá atmosféra – kolegové se na sebe usmívali, žáci se k sobě chovali přátelsky napříč ročníky, a dokonce si o přestávkách četli na chodbách. To bylo opravdu překvapující. Důležité a přínosné byly také zkušenosti kolegyní z vysoké školy o přístupu jejich provázející paní učitelky. Jejich provázející paní učitelka s nimi opravdu úzce spolupracovala a velmi důkladně s nimi refletovala a konzultovala jejich přípravy a vedení výuky. I tento přístup je možné vyložit jako důsledek zapojení školy do daného projektu.

Na základě získaných zkušeností a informací při rozhovorech, nezávislém pozorování při vykonávání praxí je možné konstatovat, že PŠÚ má významný dopad na práci vedení školy, celého pedagogického sboru, žáků i rodičů. Používání těchto metod a přístupů je motivací nejen

pro zkušené učitele, ale hlavně pro začínající učitele a čerstvé absolventy pedagogických fakult. Dá se říci, že tyto metody zvyšují úroveň školy, vzdělání a vztahy učitel – rodič – žák.

5.5.2 Výsledky IPA rozhovoru s panem ředitelem

OSOBNÍ NÁBOJ A MOTIVACE

Pro pana ředitele byl projekt PŠÚ velmi blízký. Když začínal učit, tak nastoupil na ZŠ Horka nad Moravou, která se stala jednou ze škol, kterou začala Nadace TKFF podporovat v rámci projektu PŠÚ. Z analýzy vyplývá, že z osobní zkušenosti pan ředitel věděl, jakým přínosem může zapojení v projektu PŠÚ být. *„Dalo mi to do profesního života obrovský rozhled a obrovský náboj, který jsem pak čerpal na svých dalších působištích.“* Pan ředitel byl tedy již na počátku své praxe ambiciózní s vysokými nároky i na sebe. I proto byl velice rád, když jim bylo nabídnuto stát se partnerskou školou ZŠ Horka nad Moravou

Z analýzy rozhovorů jasně vyplývá, že připojení se do projektu bylo velkým krokem kupředu v rozvoji školy – *„Je to pro mě absolutně smysluplné a správná cesta.“* To jsou přímo slova pana ředitele na otázku týkající se důvodů pro zapojení se v PŠÚ, podle něj toto rozhodnutí podporovalo a naplňovalo jeho touhu, aby se ve škole učilo přesně podle vizi projektu PŠÚ: *„učit naplno a s radostí“* a dále se díky tomu mohla škola více zaměřit na rozvoj základních klíčových kompetencí, gramotnosti a dovedností.

Protože pan ředitel věděl, co jemu osobně zapojení v projektu přineslo, bylo pro něj důležité, aby k novým podnětům, nápadům a rozvoji měli přístup i pedagogové ve škole – *„Potřebuji, aby v této škole učili kvalitní pedagogové. Na základě kvalitních pedagogů pak probíhá kvalitní výuka a tvoří se kvalita i v žácích.“* Analýza tedy ukazuje, že motivace pana ředitele by se dala shrnout tím, že je zapojení se do projektu pro něj opravdu smysluplné, protože jak sám tvrdí *„osobní a profesní rozvoj je přece zadání života.“* Je tedy zřejmé, že pro pana ředitele je přímý vztah mezi kvalitou vlastní práce a kvalitou života.

VLASTNÍ SPOLUPRÁCE Z POHLEDU ŘEDITELE ŠKOLY

Na základě analýzy můžeme dojít k závěru, že pan ředitel osobně není členem žádného subtýmu, ale i tak se i on musí účastnit setkávání lídrů škol, které jsou v projektu zapojeny. Tato setkávání probíhají jednou ročně v Praze. Lídři na setkání diskutují nad hodnotami a tématy, které aktuálně rezonují školou. *„Meziškolní spolupráce mezi lidry je pro mě také velmi inspirativní.“* Právě z toho důvodu, že na setkáních diskutují věci, které možná řeší i více

ředitelů a je tam „mezi svými“, je evidentní, že každý si občas potřebuje promluvit s lidmi se kterými sdílí stejné přesvědčení, protože přesně to poté pomáhá udržet zápal pro věc.

„Ano, je tu časová náročnost, ale na druhé straně to obohacuje jak pedagogy, tak i výuku a žáky.“ Z tohoto je zřejmé, že pan ředitel věří, že i přes časovou náročnost se to vyplácí. Z této pozice je tedy zřejmé, že výsledky účasti v projektu jsou opravdu převyšující nad časovou náročností a že účast na setkáních PŠÚ pozvedá profesní rozvoj na mnohem vyšší úroveň.

Škola je panem ředitelem vnímána hlavně jako příjemce inspirace, než že by sama byla iniciátorem. Nemá pocit, že by jeho škola nějak dominovala nad ostatními. Vnímá to spíše jako sdílení jednoho ducha – všichni směřují jedním směrem, ke kterému se dostávají po vlastní cestě hlavně díky inspiraci ze setkávání. Přinesená inspirace se poté přizpůsobuje potřebám školy a implementuje se do výuky. Dalším procesem je tedy poté rozšíření nových nápadů formou vzájemných hospitací – *„Na škole máme zavedené vzájemné hospitace, tak dochází k přenosu zkušeností, aktivit a dovedností mezi pedagogy.“* K šíření nápadů, metod a inspirací také slouží otevřené hodiny, kterých se účastní i pedagogové z jiných škol.

K dotazům na nápady na změny či rozvoj spolupráce pana ředitele nenapadlo nic, jak by mohla být spolupráce či obsah spolupráce změněn. Bylo tam pouze přání a touha, aby se spolupráce udržela v takové kvalitě, jako probíhala do teď – *„Nemám návrh na zlepšení, mám jen tužbu, aby to dál fungovalo.“*

PŘÍNOSY A VÝSLEDKY SPOLUPRÁCE

Jako nejdůležitější přínos pan ředitel vnímá právě profesní růst pedagogů. Přitom nejen profesní růst je pro pana ředitele důležitý. Dalším určujícím přínosem je totiž osobnostní růst. Díky kombinaci tohoto sebezdokonalování pedagogové nabývají na sebevědomí, kvalitě výuky a kvalitě práce s žáky.

Mezi největší přínosy pan ředitel řadí hlavně aktivity na rozvoj čtenářské gramotnosti. Vidí i změnu v žácích, kteří jsou hrdí na to, že jsou čtenáři a čtou si i ve svém volném čase – o přestávkách. Uvědomuje si, že rozšíření knihovny i soukromých třídních knihoven je možné hlavně díky Nadaci TKFF, protože ta školu dotuje a vyhrazuje peníze přímo na nákup knih. *„Zvyšuje se počet knih v naší knihovně, protože to dotuje The Kellner Familou Foundation – Pomáháme školám k úspěchu.“* Dalším viditelným výsledkem jsou projektové dny, mezi kterými je i Den s knihou.

Škola se také lépe zaměřuje na cíle, které si stanovují a jejich naplňování hodnotí a kontrolují, učí se více v tandemu a klade se větší důraz na klíčové kompetence. Díky vedení ze strany PŠÚ si ve škole dokázali přesně říct, co chtějí dělat a kam chtějí směřovat. *„Víme, kam*

těmi metodami a formami práce žáky vedeme.“ Toto je pro vedení kvalitní výuky opravdu důležité, protože na vzdělávání se není možné dívat pouze z krátkodobého hlediska.

Analýza také ukazuje, že důležitým aspektem je i uznání. Uznání ostatních ukazuje, že to, co je děláno je děláno správně, funkčně a konzistentně, protože je zřetelný i posun kupředu. Očividné je, že pan ředitel pro školu dělá to, čemu věří, že je pro školu nejlepší a když z toho je možné vidět nějaké pozitivní výsledky, tak je na svou školu také pak náležitě hrdý. *„Jsem hrdý na moji školu. Pro mou ředitelskou ješitnost je příjemné, když přijdou učitelé z jiných škola a jsou paf z něčeho, co u nás funguje.*“ Pro pana ředitele je také nesmírně důležité se i přes úspěchy držet pokory a neustrnout, protože doba se vyvíjí a mění a mění se i děti a s tím je potřeba držet krok.

5.5.3 Výsledky IPA rozhovoru: informant 2

ROZVOJ A SEBEROZVOJ

V době, kdy se škola rozhodovala pro zapojení v projektu PŠÚ, respondent právě nastupoval do školy na pozici asistenta pedagoga, takže nebyl při hlavním rozhodování o zapojení se v projektu. Věří však, že školu k tomuto kroku vedlo uvědomění, že rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti a rozvoj kritického myšlení jsou velmi důležité pilíře vzdělávání. Myslí si, že dalším důvodem pro zapojení se mohla být právě možnost spolupráce mezi školami.

Jako své vlastní důvody pro aktivní zapojení se do projektu respondent uvedl zájem o téma. *„Čtenářství je moje dlouhodobá láska“* A uvedl, že na něj nebyl ohledně zapojení vyvíjen žádný tlak. *„Pokud mě to⁵ nezajímá, tak se do toho nezapojuju.“* I toto je velmi důležitý a určující faktor – svoboda práce. Respondent na projektu oceňuje odbornost a úroveň vzdělavatelů, kteří setkávání vedou i s ohledem na předávané metody, nástroje a nápady. Dalším důležitým aspektem pro zapojení se byly progresivní metody PŠÚ. *„Nikdy jsem neodjížděl z žádného setkání s prázdnou, že bych si řekl „To bylo k ničemu“.“*

Motivátorem nejen pro něj, ale i pro ostatní učitele a učitelky zapojené do PŠÚ je, podle respondentova názoru, nejen vlastní seberozvoj, ale i inspirace a sdílení s ostatními pedagogy z jiných škol a navázání spolupráce s nimi.

FUNGOVÁNÍ PROJEKTU VE ŠKOLE

Respondent popisuje zapojení se v projektu jako komplexní a složitý proces, který se ale rozhodně vyplatí. Popisuje, že z počátku bylo v projektu zapojeno osm učitelů a učitelek ze

⁵ téma

školy a z toho byli čtyři „aktivní“. Takto pedagogové měli vytvořit čtyři dvojice – vždy aktivní a pasivní člen. Aktivní měli za úkol účast na setkáváních a poté své zjištění a novinky sdíleli ve své dvojici a následně tato dvojice pracovala na tom, jak poznatky implementovat do výuky. „Do projektu bylo zapojeno osm pedagogů z naší školy s tím, že čtyři byli tak říkajíc aktivní. To znamená, měli za úkol jezdit na setkávání PŠÚ... Co načerpali, tak přivezli zpátky do škol.“ Respondent vypověděl, že si velmi rychle přizpůsobili systém sdílení. Nescházeli se pouze ve dvojicích, ale jako celý tým osmi lidí. Intenzita setkávání byla ve většině případů dvoudenní, setkávání se odehrávala 3–4 do roka. V rámci školního týmu se poté scházeli jednou měsíčně na přibližně hodinu a půl až dvě hodiny, kdy si sdělovali informace, které se dozvěděli na setkáních a poté společně pracovali na tom, jak inovace začít aplikovat ve škole. Respondent vzpomíná, že na počátku, když se škola přidala do projektu tato setkávání musela být online – distančně, protože v té době byla pandemie covid, ale ani tato situace neubírala na kvalitě zmiňovaných setkávání a jejich přínosů.

Respondent si velmi chválí aktuální možnosti jednodenních setkávání, která jsou detailněji zaměřená na určitá témata. „Jednodenní setkání, která bývají většinou v Horce⁶, která jsou zaměřená na jednotlivé oblasti. To znamená, že já mám možnost poslat kolegu jenom na to pisatelství. Předtím tato možnost nebyla.“ Vysvětluje, že dříve byla pouze dvoudenní setkávání, kdy bylo třeba se účastnit celého programu, přestože mu některá z témat nepřišla, pro něj osobně, tak přínosná.

Nejefektivnější respondentovi připadá, že v rámci projektu jim jsou předávány nápady, inspirace, tipy a materiály, ale poté záleží na škole a na týmech, jak je budou zapojovat a používat v hodinách. Vyličil, že nyní se rozjíždí rozšiřování učících se skupin napříč celým učitelským sborem. Tyto skupiny by měly být různorodější – „Je tam asi osm lidí napříč 1. i 2. stupněm i napříč funkcemi. To znamená, že tam jsou asistenti i učitelé“. V těchto skupinách společně vymýšlí, jak např. čtenářství šířit dál po škole. Aktuálně se přemýšlí nad tím, kde tyto skupiny povede a že je potřeba je rozšířit do více oblastí. Inspirace k tomuto konceptu přišla ze ZŠ Horka nad Moravou a ZŠ Hranice, kdy to sice tyto školy nazývají jinak a funguje to tam jinak, ale jak respondent vysvětluje – „Každý má trošku jiná pravidla a my si budeme muset najít ty svoje. Ten koncept se nám líbí, musíme přijít na to, jak udělat, aby to vyhovovalo našim pedagogům“.

PŘÍNOSY PARTICIPACE V PROJEKTU PŠÚ

⁶ pozn. výzkumnice: ZŠ Horka nad Moravou

Jako největší přínos respondent často zmiňuje navázání kolegiální spolupráce, sdílení dobré praxe, inovativnost a progres. Velice důležitý je přínos participace pro žáky. Díky zapojení v projektu se žákům dostává kvalitnějších a přínosnějších hodin. K větší různorodosti přispívají otevřené hodiny, při kterých žáky učí i učitel z jiné školy. „*Myslím si, že je pro ta děcka zajímavý i to, že jsou cizí lidé v hodinách... Že je to trochu víc motivuje.*“ Nemałym přínosem je také rozšíření tandemového učení a více otevřených hodin, které přináší bohatší zpětnou vazbu.

Mezi viditelné přínosy respondent řadí třídní knihovny – „*Kontrolovali jsme, aby každá třída měla třídní knihovničku a každá ji má.*“ – a zkvalitnění školní knihovny, kde se zavedl elektronický systém, díky jedné asistentce, která si ho vzala na starost. Asistentka si zajišťuje i nákup nových knih, takže se knihovna i obsahem modernizuje. Respondent dodává, že například i toto je možné díky příspěvkům na knihy a knihovny od PŠÚ.

Dále jsou pozitivně hodnoceny projekty, jako je Den s knihou kam jsou zváni i externí profesionálové, kteří představují žákům své projekty, pracují s nimi na workshopech a tím vším rozvíjí jak čtenářství, tak i pisatelství. V neposlední řadě jsou díky projektu PŠÚ rozšiřovány čtenářské dílny a dílny psaní.

ZÁVĚR A ZHODNOCENÍ

Respondent vidí účast v projektu jako velice přínosnou jak pro školu obecně, tak konkrétně pro žáky a žákyně i pro pedagogický sbor. Tvrdí, že na projektu by aktuálně neměnil nic. „*Není úplně potřeba něco navrhovat, protože je toho fakt hodně... spíše, aby se to dalo nějak udržet, abychom nebyli přehlcení... čas je prostě omezený.*“ Z tohoto je zcela zřejmé, že přestože jsou učitelé s prací a aktivitou PŠÚ spokojeni a jsou přesvědčeni, že je velmi přínosná, zabere hodně času. Respondent se i zmiňoval o náročnosti dvoudenních setkávání, kdy vzpomínal, že když dvoudenní setkávání bývala jen v Horce nad Moravou, tak to bylo pro pedagogy pohodlnější. Přestože respondent nevynechal žádné setkání, tvrdí, že to je náročnější pro rodinu. „*Na dvoudenní setkáních vždycky musíme vybrat někoho, kdo tam pojede, což je vždycky náročný, protože to jsou dva dny a je to přes noc.*“ Vzhledem k tomu, že tato dvoudenní setkání bývají v pátek a sobotu, je třeba hledat i náhrady ve škole.

Nad čím se respondent také zamyslel bylo jisté zefektivnění schůzek a sdílení tak, aby se drželo hlavně tématu, na kterém je třeba pracovat. Setkání často, podle něj, sklouzne ke sdílení zážitků a povídání si místo práce. S úsměvem poté dodává, že tam je asi potřeba sdílet i to, jak to má kdo se svou třídou anebo si prostě rádi povídají – „*sklouzáváme do sdílení toho, jak to*

máme ve svoji profesi. Občas se tím odkloníme od cíle nebo úkolu.... Je tam asi velká potřeba, nebo si možná jenom rádi povídáme. “

Celkově respondent hodnotí tuto meziškolní spolupráci jako *“perfektní“*, takže i přes časovou náročnost a práci navíc se tato kolegiální spolupráce vyplatí.

5.5.4 Výsledky IPA rozhovoru: informant 3

MOTIVACÍ JE SEBEROZVOJ

Respondentka je aktuálně tandemovou vedoucí 1. stupně, tandemovou vedoucí projektu PŠÚ na ZŠ Svatoplukova společně s Filipem Svobodou. V rámci skupiny se respondentka řadí do týmu čtenářské gramotnosti třetím rokem. Již na začátku rozhovoru respondentka zmiňuje, že při rozhodování o zapojení se do projektu osobně nebyla, ale myslí si, že hlavním důvodem zapojení byly postoje PŠÚ. Byla sdílena stejná vize, kdy obě strany viděly důležitost v rozvoji čtenářství a pisatelství u žáků.

Osobní motivace pro respondentku byl osobní rozvoj a profesní růst. Připojení se do týmu čtenářské gramotnosti pro ni bylo obrovským krokem kupředu. Sama to popisuje jako wow efekt a sama byla překvapená, jak moc ji zapojení se v projektu posunulo. *„Pro mě to byl úplně WOW efekt... To, co jsem tady zažila a kam mě to za tři roky posunulo je... nepopsatelné!“* Tento svůj profesní růst hodnotí, jako by za ty tři roky získala deset let praxe a že spolupráce je nastavená tak, že vydá za dvacet přečtených výukových knih a tím, že je to postavené hlavně na praxi a zkušenosti, dostává se do problematiky ještě rychleji a efektivněji.

Respondentka věří, že motivace jejích kolegů je dosti podobná a hlavní roli hraje *„vzájemné obohacení, sdílení dobré praxe, inspirace, rozvoj v nových metodách“*. Také poukazuje na velmi důležitý bonus – díky vzájemnému sdílení a kolegiální spolupráci dokáží účastníci mít povědomí o více novinkách v oblasti vzdělávání, které je možné si sdílet a zkusit aplikovat. Respondentka si uvědomuje, kolik nových a moderních metod, aktivit a principů funguje a že je skoro nemožné, aby se jedinec orientoval ve všem sám. I proto velmi vyzdvihuje společné sdílení nápadů a zkušeností, protože kolegové sdílí hlavně to, co mají vyzkoušené a fungovalo jim to. *„A také povědomí o nových věcech, které byste třeba normálně nezaregistrovali, ale někdo vám to přinese, představí a řekne vám to vašim učitelským jazykem, tak vám to je vždycky bližší.“*

CÍLE A PŘÍNOSY PARTICIPACE V PŠÚ

Díky projektu PŠÚ a ZŠ Horka nad Moravou, která je projektovou školou pro ZŠ Svatoplukova se začaly zavádět ve škole dlouhodobé cíle a buduje se 10 pilířů školy. Respondentce se plánování a uskutečňování těchto dlouhodobých cílů líbí a připadá jí to opravdu velmi inspirativní. To vše je možné právě díky správně nastavené spolupráci. A vlastně toto zavádění dlouhodobých cílů je aktuálním tématem PŠÚ. V rámci setkávání se je učí vytvořit, hodnotí si je a kontrolují, jestli jejich výuka směřuje k naplnění těchto dlouhodobých cílů. Škola se tedy momentálně nachází ve fázi spolupráce, kdy se učí a trénují správné nastavování dlouhodobých cílů. Respondentka si myslí, že aktuální cíl je nastavený velmi dobře, protože je možné jej naplňovat ve všech ročnících. *„Dlouhodobý cíl je převyprávění nějakého příběhu dle obrázkové předlohy. Jde to krásně aplikovat ať už v českém jazyce, tak i jiných jazycích. Já mám prvňáčky, takže ještě neumí číst, a i tady jde plnit cíl, takže je dobře nastavený.“*

Respondentka se vyjádřila i k tomu, jak vnímá zpětnou vazbu v rámci PŠÚ. Díky ní si uvědomuje, co je potřeba pozměnit nebo nějak více přizpůsobit a celkově, jak výuku vést lépe. Věří, že toto je nejlepší cesta ke zlepšení. Hlavní je přizpůsobování metod k potřebám dětí, neboť každé je jiné a jiný je i každý kolektiv a není možné ve všech třídních kolektivech aplikovat totéž. *„Třída je živý organismus, takže vy nikdy přesně nevíte, jak se to povede nebo jak děti budou reagovat.“* Se smíchem se rozpovídala o tom, jak si občas naplánuje něco, co je podle ní úplně skvělé, ale pak zjistí, že není v možnostech třídy její plán takto realizovat a na kolegiální spolupráci v rámci projektu se jí líbí, že s ostatními může probrat, proč se vyučovací hodina ne zcela vydařila.

Velkým profesním přínosem pro respondentku jsou otevřené hodiny a jejich příprava. Poté, co si v týmech s pedagogy z jiných škol připraví vyučovací jednotku, jedou ji do praxe odučit a následně ji společně reflektují. *„Tady ta spolupráce na otevřených hodinách je nejvýraznější.“*

Mezi přínosy pro celou školu respondentka řadí účast v projektu „Lovci perel“, rozšíření knihovny o nová díla, aktivity ve spojitosti Dne s knihou a obecně to, že celý březen žijí knihami, zavedení oborového čtenářství a rozvoj čtenářství a pisatelství. Velmi kladně hodnotí, kam se práce s žáky posunula. Celý 1. stupeň je již zapojen a na 2. stupni se zmiňované kompetence postupně rozvíjejí a šíří. *„Čtenářství tady opravdu najelo na velký flow a děti se rozečetly tak, že nestíháme do knihovny doplňovat knihy.“*

HODNOCENÍ ZAPOJENÍ V PROJEKTU

Respondentka je s nastavením meziškolní spolupráce a jejími přínosy velmi spokojená. I tak by nějaké námitky či nápady na změny měla. Dle jejího názoru jsou dvoudenní setkávání dlouhá

a koordinačně náročná. „*Je organizačně dost náročné zajistit personál.*“ Jejím návrhem by bylo je zkrátit na jednodenní intenzivní setkávání. Respondentka se také domnívá, že by bylo příjemné a zajímavé zapojit více inspirativních externistů do workshopů a besed, kdyby nastala situace, že by jim v Horce neměli dál co předávat.

Celkově projekt PŠÚ hodnotí velmi kladně, zvláště sdílení s kolegy ze stejného povolání, ale jiných typů škol. „*Sdílení s kolegy ze stejné branže, z jiných oblastí, z jiných typů škol je vždycky velmi obohacující.*“ Dále rovněž oceňuje, že v rámci projektu nejste nuceni do ničeho konkrétního, vše je podáváno formou dobrovolnosti a každý si náměty může do své praxe přetvořit tak, jak je to pro něj vyhovující. Další velkou výhodou, kterou respondentka vypíchlá je velká sbírka portfolií se čtenářskými lekcemi, která mají uložena v knihovně a jsou k volnému půjčování. Pedagog díky tomu nemusí vytvářet tolik příprav. Stačí si ze sborníku vybrat lekci, odučit ji a poté ji vrátit zpět do knihovny.

Závěrem tedy vyplývá, že přínosy projektu velmi převyšují nedostatky, které jsou v podstatě jen délky setkávání.

5.5.5 Výsledky IPA rozhovoru: informant 4

ATMOSFÉRA

„*Zažila jsem vždy velmi otevřené prostředí, které přijímá ostatní, spoustu nápadů a ochotu se vzájemně podpořit, inspirovat, sdílet, poskytovat si materiály. Je to vzájemná krásná atmosféra.*“ Těmito slovy respondentka popisuje své pocity ze setkávání s kolegy z jiných škol v projektu PŠÚ. Popisuje, jak přesně takové prostředí je příjemné a velmi podnětné. Nehraje v něm roli arogance, nadřazenost. Všichni spolupracují a snaží se předat si co nejvíce zkušeností a také se inspirovat. Respondentka znala projekt již z předchozí školy, kde působila, ale až zde na ZŠ Svatoplukova se do projektu zapojila naplno. Uvědomovala si, jaké benefity z toho pro ni a její profesní růst plynou.

Respondentka si je plně vědoma, v jaké míře aktivní účast v projektu ovlivňuje její výuku. Vyzdvihuje zejména neustálý příval inspirace při sdílení s kolegy. Nejvíce ji však posunují otevřené hodiny ať už z pozice toho, kdo hodina otevírá, tak i z pozice, kdy se může jít podívat do jiné školy, jiné třídy a vidět na vlastní oči, jak učí kolegové. Velkou pomocí je i závěrečná reflexe, zvláště, když otevírá hodinu ona a z reakcí kolegů je jasné, že se hodina podařila, že se kolegům líbila. Toto je pro ni velký hnací motor a čím lepší hodiny jsou, tím více si z hodin odnáší i samotní žáci. „*Člověk získá dobrý pocit, novou chuť, radost z učení z toho, když mu kolegové řeknou, že to dělá dobře.*“ Otevřené hodiny a následné sdílení jí přináší mnohem víc

než klasická školení, na kterých jim přednášejí o tom jak mají učit. Díky PŠÚ mohou vše zažít, vidět a zkusit na vlastní kůži.

Čerpání inspirace je pro respondentku opravdu klíčové a v rozhovoru tuto skutečnost zmiňovala často, protože nová inspirace jí dodává energii, kterou poté přináší do svých vyučovacích hodin a předává ji žákům. Zastává názor, že je potřeba inovovat, vylepšovat, obměňovat a posouvat metody, přístupy i hodiny. „*Člověk nemůže učit stále stejně, potřebuje to někam posouvat.*“ Pokud by se neposouval, mohl by ustrnout, mohla by dokonce vymizet i motivace a tím i chuť dále vzdělávat.

Sdílení dobré praxe je podle respondentky nenahraditelné. „*Pokud máme cíl rozvíjet žáky, dělat pro ně to nejlepší, co je v našich silách, tak je sdílení nezastupitelné, to se člověk nemůže naučit sám.*“ Pokud má pedagog za cíl rozvíjet žáky, tak v podstatě není možné, aby všechno vymyslel sám, na všechno přišel sám. V tom je ta nezastupitelnost sdílení zkušeností, jak pozitivních, tak i negativních.

Výhodou respondentky je to, že si vede svou třídu již od prvního ročníků. Žáci jsou aktuálně ve čtvrtém ročníku. Výhodou je to, že díky nastavování cílů, kterým se aktuálně v PŠÚ věnují, a i jejím vlastním cílům, může lépe zhodnotit, jak se zvláště ty dlouhodobé cíle daří naplňovat.

Atmosféra, která je i díky spolupráci s PŠÚ navozována je znatelná i díky jejímu přesahu. Škola zapojuje do akcí i místní komunitu. Vysvětluje, že v rámci projektu Den s knihou bývají do dění zapojováni jak rodiče, tak i důchodci, a i to zvedá povědomí žáků o dění a lidech kolem sebe.

PRŮBĚH SPOLUPRÁCE A JEJÍ HODNOCENÍ

Respondentka vysvětluje, že hlavní úkoly, co jako aktivně zapojená škola mají, je účastnit se setkávání, otevírat hodiny a plnit cíle a vykonávat, co jim je zadáváno. Mají v tom však jistou volnost a možnost přizpůsobení pro své podmínky. Co se týče časové náročnosti, tak respondentka ví, že zapojení se v projektu vyžaduje hodně času navíc, je jim předáváno mnoho podnětů a zvyšuje to jistou vytiženost učitelů, ale i tak má pocit, že spolupráce je nastavená tak akorát. „*Myslím si, že to je nastavené dostatečně, že bych tam už nepotřebovala nic přidávat, protože to něco navíc pak ubírá energii na to, aby to učitel mohl dělat.*“ K tomu už jen dodává, že za ni osobně to je ideální tak, jak to je.

Jako pozitivní je hodnocena dobrovolnost aktivního působení v projektu. Vypověděla, že učitele, kteří již cítí, že načerpali dostatečné množství inspirace, metod a nápadů a aktuálně se nepotřebují dovídat více, ale třeba pracovat na tom, co přijali, uvolní místo novým členům, kteří mají zájem se dozvědět něco nového. Tímto způsobem dochází k obměně členů, a i taková

obměna přináší něco nového do týmu. „*Tým se hodně obměňuje, někteří pedagogové cítí, že jsou naplnění a přicházejí noví členové, kteří chtějí získávat nové zkušenosti.*“

Díky nadšení pro věc jak respondentky, tak ostatních kolegů ze školy i mimo ni, je zaručena neustále se posouvající spolupráce a také příjemná atmosféra, protože v projektu jsou zapojeni jen lidé, kteří tam být chtějí. „*Spolupráce je velmi příjemná, protože je to o tom, že se vzájemně obdarováváme a co víc si přát.*“ Těmito slovy byl rozhovor v podstatě ukončen s dodatkem, že by na spolupráci nic neměnila.

5.6 Závěrečné shrnutí výzkumu

Praktická část diplomové práce je věnována Základní škole Svatoplukova a jejímu zapojení se v projektu Pomáháme školám k úspěchu. V rámci výzkumu byla popsána činnost Nadace The Kellner Family foundation pod kterou projekt PŠÚ spadá. Výzkum se zaměřoval na přínos participace školy v projektu PŠÚ z pohledu členů učitelského sboru a také o zmapování toho, jak tato participace funguje se zaměřením se na navazování meziškolní spolupráce.

Hlavním cílem případové studie bylo potvrdit či vyvrátit prospěch zapojení se do projektu a dílčí cíle se zaměřovaly na popis fungování projektu ve škole, popis průběhu spolupráce s pedagogy z jiných škol a na zjištění motivace pro zapojování se do profesně rozvojových projektů.

Zodpovězením výzkumných otázek je možné určit, zda byl předpoklad potvrzen či vyvrácen a také zda práce naplnila dílčí cíle.

První výzkumná otázka se zaměřovala na podněcující faktory, které vedou pedagogy k aktivnímu zapojení se do projektu. Tato otázka byla zodpovězena téměř jednohlasně. Respondenti se shodovali v názoru, že největším motivátorem pro zapojení se byl systematický, udržitelný a efektivní profesní růst. Pedagogové si zcela uvědomovali, jaké přínosy pro jejich rozvoj a učení může aktivní zapojení mít. Těmito přínosy bylo hlavně navázání meziškolní spolupráce, kolegiální spolupráce, zprostředkování užitečných informací a sdílení.

Druhá otázka se soustředila na rozsah spolupráce a zde byly odpovědi různější. Pro pana ředitele to bylo hlavně účast na setkání lídrů v Praze, které se uskutečňuje jednou v roce. Pro ostatní spolupráce zahrnuje dvoudenní setkání s kolegy z ostatních zapojených škol sdružených pod projektovou školou ZŠ Horka nad Moravou několikrát do roka, občasná jednodenní setkávání a plánování, přípravy a práce s týmem ve škole jednou měsíčně.

Třetí výzkumnou otázkou byl bezprostřední dopad projektu PŠÚ na profesní růst pedagogů. Odpovědi na tuto otázku byly, dá se říct, jednoznačné. Respondenti se shodli, že profesně za

období vlastní aktivní účasti v projektu vyrostli dokonce více, než očekávali. PŠÚ jim dodalo sebevědomí, zkušenosti a materiály, díky kterým mohli výrazně zvýšit kvalitu své výuky.

Další otázka je směřována na přímé dopady participace v PŠÚ na výuku. Odpověď na tuto výzkumnou otázku je částečně zodpovězena v předchozí otázce. Tedy kromě zvýšení kvality výuky má PŠÚ obrovský vliv na čtenářství ve škole a jeho vliv se začíná zvyšovat úměrně s rozvojem pisatelství i na ono pisatelství. Nejen, že jsou v tomto směru pedagogové vzděláváni, ale jsou jim k tomu i dodávány a doporučovány materiály. Jako další faktor ukazující na pozitivní vliv PŠÚ na výuku ve škole je rozvoj knihoven. Jak knihoven třídních, tak i školní knihovny.

Poslední otázka se zaměřuje na nedostatky a přínosy zapojení se v projektu. Největším nedostatkem, na který bylo často poukazováno je časová náročnost. Nebylo tím však myšleno, že by učitelé chtěli méně práce – množství práce jim zdálo přiměřené, nejnáročnější pro ně jsou dvoudenní setkávání. Přínosy jsou již zmiňovány v předchozích otázkách, přesto není na škodu ještě připomenout ten hlavní přínos, který projekt má a tím je lepší a radostnější vzdělávání žáků. Přínosem je škola, která baví a zapojení učitelé věří, že právě díky účasti v projektu PŠÚ se jim daří žáky více nadchnout pro čtení, psaní a tím i celkově pro učení.

Z rozhovorů i závěrečného shrnutí vyplývá, že případová studie potvrzuje přínos zapojení se do projektu Pomáháme školám k úspěchu. Na základně analýzy rozhovorů bylo prokázáno, že přínosy spolupráce zřetelně převažují nad nedostatky. Analýzy rozhovorů zároveň svědčí i o naplnění dílčích cílů, kdy je popisována spolupráce i fungování projektu PŠÚ na ZŠ Svatoplukova, dále jsou přesně popsány důvody pro aktivní zapojení se v projektu.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo posoudit přínos zapojení se do projektu Pomáháme školám k úspěchu. Na základě tohoto cíle byly stanoveny cíle dílčí.

- Popsat fungování projektu PŠÚ na ZŠ Svatoplukova z pohledu aktivně zapojených pedagogů.
- Zjistit úroveň motivace pedagogů ke spolupráci v rámci PŠÚ.
- Posoudit přínosy a případné nedostatky meziškolní spolupráce v rámci projektu PŠÚ pro pedagogický tým a jednotlivé pedagogy.
- Popsat dopad meziškolní spolupráce na profesní rozvoj pedagogů.
- Popsat dopad meziškolní spolupráce na výuku.

Cíl byl zodpovězen zpracováním kvalitativního výzkumu vedeného formou polostrukturovaných rozhovorů a jejich následné analýzy. Dílčí cíle byly v souladu s výzkumnými otázkami a byly v rámci výzkumu zodpovězeny.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá pojetím učitelské profese, kde je definováno, kdo je učitel, jaké role učitel zastává, jaká by měla být osobnost učitele a není opomenuto ani desatero, které je doporučením pro kvalitnější vykonávání učitelského povolání. Být učitelem je velice komplexní a náročné zaměstnání, proto je v práci kladen důraz na jeho popsání s využitím osobní zkušenosti s přístupem k učitelům ve Finsku. Dále je v práci zmíněna novinka, kterou je Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství se kterým v loňském roce přišlo MŠMT. Tento rámec je dokumentem, který má jak začínajícím, tak i zkušeným učitelům pomoci zhodnotit aktuální stav úrovně vlastního vzdělání a přístupu. Popsáno je i často skloňované formativní hodnocení, které začíná být prosazované do popředí zájmu. Obtíže však vznikají při snaze o aplikování principů formativního hodnocení do výuky. Dále jsou v teoretické části popsány základní principy viditelného učení. Práce pokračuje zaměřením se na procesy profesního učení. V rámci tohoto tématu je stručně shrnuta historie učitelské profese, vysvětleny principy zavádění změn do výuky a také jsou podrobněji popsány učebními cykly Korthagenova modelu ALACT a Kolbova cyklu prožitkového učení, které mohou pomoci ke správnému strukturování profesního rozvoje učitelů. Následně práce popisuje některé z iniciativ, které sdružují pedagogy a pedagogické týmy z nichž jedna je základem pro výzkum v další části diplomové práci. Poslední kapitola teoretické části je věnována studentskému hnutí, které se věnuje pregraduálnímu rozvoji budoucí pedagogů.

Praktická část je kvalitativním výzkumem, při kterém je zkoumána participace ZŠ Svatoplukova v projektu Pomáháme školám k úspěchu. Metodou výzkumu jsou polostrukturované rozhovory, které byly vedeny s výzkumným vzorkem o čtyřech participantech. Rozhovory byly poté podrobeny důkladné analýze, jejíž fáze byly: přepis, tisk, čtení, poznámkování, myšlenková mapa. Na základě tohoto postupu byly vytvořeny tabulky kategorií. Následovala interpretace rozhovorů metodou IPA, při které se dbalo na dojmy a vlivy aspektů na každého respondenta zvlášť.

Výsledky rozhovorů ukázaly, že Pomáháme školám k úspěchu je velmi kvalitním projektem, který dokáže namotivovat, profesně rozvíjet a efektivně propojovat pedagogy z různých škol. Participantů zmiňovali, že otevřené hodiny jsou jednou z neúčinnějších metod rozvoje, protože tento proces nespočívá jen v náslechu hodiny. Proces začíná společným plánováním vyučovací jednotky, která je následně odučena některým ze členů skupiny, která hodinu tvořila. Respondenti si chválili, že mohou být přímo u procesu tvorby, který je díky rozličným zkušenostem každého člena skupiny podnětný sám o sobě, výsledek své práce mohou téměř okamžitě vidět v praxi a následně reflektovat, jak se jim společné úsilí vydařilo. Velkým pozitivem je i financování nákupu knih, škola má díky tomu nejen školní knihovnu, ale každá třída má i svou vlastní třídní knihovničku. Cíle projektu se ve škole setkávají s úspěšným naplňováním a pozitivní skutečností je i to, že aktivně zapojení pedagogové jsou učeni, jak si správně nastavovat i své vlastní cíle, které průběžně vyhodnocují společně s kolegy.

Účastníci byli díky projektu naplněni zkušenostmi a nadšení pro neustálou snahu se zlepšovat jim nechybělo. Z toho je zřejmé, že zapojení školy do projektu Pomáháme školám k úspěchu je velkým přínosem pro učitele a žáky i pro celou školu a její výsledky. Na základě znalostí získaných při tvorbě této práce je možné konstatovat, že projekt je bezvýhradně hoděn svého názvu.

Použité zdroje:

LITERÁRNÍ ZDROJE:

CREHAN, Lucy. *Chytrzemě: tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláním na světě*. Přeložil Kristýna CHVOJKOVÁ. Praha: Audiolibrix, 2022. ISBN 978-80-88407-31-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

HATTIE, John. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-69015-7.

CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 9788024453736.

KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1304-8.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.

POL, Milan a LAZAROVÁ, Bohumíra. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Škola 21. Praha: Agentura Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 9–43. ISBN 978-80-210-6382-2.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210016.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.

ŠURÁŇOVÁ, V. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza (IPA). In GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim (ed.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2013. s. 105-116 ISBN 9788024743684.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala Edukační laboratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

APIV B: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. In: *Edu.cz* [online]. 2022 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/podpora-skol/projekty-esif/podpora-spolecneho-vzdelavani-v-pedagogicke-praxi-apiv-b/>

CENTRA KOLEGIÁLNÍ PODPORY. *CKP* [online]. Centra kolegiální podpory, 2017. [cit. 2024-03-21]. Dostupné z: <https://ckp.upol.cz/site/>

HERITAGE, M. (2007). *Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?* Phi Delta Kappan, 89(2), 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>

Individuální projekt systémový Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi: O PROJEKTU. Online. In: *Inkluze v praxi*. 2022. [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/o-projektu>

Informace o škole. *ZŠ a MŠ Svatoplukova 11*. [online], ZŠ Svatoplukova [cit. 2024-03-20]. Dostupné z <https://www.zssvatoplukova.cz/zs/skola/informace-o-skole>

KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2023 [cit. 2023-10-24]. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

MCLEOD, Saul. *Kolb's Learning Styles And Experiential Learning Cycle*. Online. In: *SimplyPsychology*. 2024. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html#>. [cit. 2024-04-15].

NPI ČR. Harmonogram center kolegiální podpory. In *projekty.npi* [online]. NPI ČR 2020. [cit. 2024-03-22]. Dostupné z: <https://projekty.npi.cz/fnv/1759-harmonogramy-center-kolegialni-podpory>

OTEVŘENO, z. s. [online]. Otevřeno. 2024 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://otevreno.org/>

PROJEKT UČITELÉ JSOU TŘÍDA K PROFESI PEDAGOGA VE 21. STOLETÍ. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/projekt-ucitele-jsou-trida-predstavuje-profesi-pedagoga-ve>

SÍŤ KŘESŤANSKÝCH UČITELŮ. *SKU* [online]. Síť křesťanských učitelů. [cit. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://situcitelu.cz/>

SMITH, J. A., & OSBORN, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9(1), 41-42. <https://doi.org/10.1177/2049463714541642>

STEP BY STEP ČESKÁ REPUBLIKA, O.P.S. *Program začít spolu* [online]. 2023 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>

THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. Online. The Kellner Family Foundation. 2024. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/>. [cit. 2024-01-19].

THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. *Výroční zpráva*. Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. Praha: Nadace The Kellner Family Foundation, 2011. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/o-nadaci/vyrocni-zpravy>

THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. *Výroční zpráva*. Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. Praha: Nadace The Kellner Family Foundation, 2020. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/o-nadaci/vyrocni-zpravy>

THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. *Výroční zpráva*. Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION. Praha: Nadace The Kellner Family Foundation, 2022. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/o-nadaci/vyrocni-zpravy>

WILLIAM Dylan. *The Classroom Experiment (Ep. 1)*. In Youtube [online]. 11.04.2012 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA&ab_channel=DocZoo. Kanál uživatele Doc Zoo

WILLIAM Dylan. *The Classroom Experiment (Ep. 2)*. In Youtube [online]. 11.04.2012 [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=1iD6Zadhg4M&t=0s&ab_channel=DocZoo. Kanál uživatele Doc Zoo

Přílohy

Příloha 1: Souhlasy respondentů

Souhlasím se zveřejněním mého jména pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

ANO - NE

Souhlasím s nahráváním rozhovoru pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

Dne 7.2.2024 V Olomouci



podpis

Souhlasím se zveřejněním mého jména pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

ANO – NE

Souhlasím s nahráváním rozhovoru pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

Dne 9. 2. 2024 V Olomouci



podpis

Souhlasím se zveřejněním mého jména pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

ANO – NE

Souhlasím s nahráváním rozhovoru pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

Dne 4. 2. 2024 V Olomouci



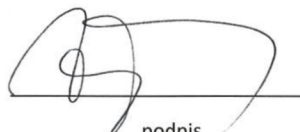
podpis

Souhlasím se zveřejněním mého jména pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

ANO NE

Souhlasím s nahráváním rozhovoru pro potřeby případové studie pro Diplomovou práci
Kateřiny Tomkové, nar. 1996.

Dne 7.2.24 V Olomouci


podpis

Příloha 2: Ukázky poznámkování přepisů rozhovorů

Jak reagujete vy na podněty pro vás od ostatních spolupracovníků?

Respondent 3:
Beru to jako zpětnou vazbu, co by šlo třeba pozměnit, jak tu metodu jde posunout, co by šlo udělat jinak, lépe. Určitě je to vždycky prostor k rozvoji. Třída je živý organismus, takže vy nikdy přesně nevíte, jak se to povede nebo jak ty děti budou reagovat. Někdy si naplánujete skvělou věc a v té třídě to vůbec nejde zrealizovat, a i pak fajn je se bavit o tom proč se to vlastně nedařilo. Hledat tu příčinu, a to je taky skvělý.!!

Tazatel:
Dobře, děkuji. Co obnáší práce ve skupinách či dvojicích s pedagogy z jiných škol? Myslím tím časovou náročnost nebo rozsah práce nad rámec.

Respondent 3:
Ano, to, jak jsem říkala, časová dotace je náročná. Většinou jsou ty spolupráce nebo ty setkávání dvoudenní někdy s přespáváním, často výjezdní, což je velmi časově náročné pro pedagoga. Zajišťuje se potom i řady suplování. To tam vnímám jako takovou menší slabinu, ale rozsah i spolupráce dál je vlastně přesahová. My jsme s mnohými kolegy i z jiných škol, ať už z Hranic nebo podobně v úzkém kontaktu. Takže kdykoliv máme i nějaký zajímavý nápad, nebo viděli jsme u nich nějaký projekt, hned si napíšeme, sdílíme. Takže tohle je obohacující.

Tazatel:

14

co slovo to perl
Moravská
časová
spoluprac
kolegialní, ochotní

Tazatel:
A lehce, jestli byste mohl něco říct o tom projektu Pomáháme školám k úspěchu v rychlosti. Co jo je vašimi vlastními slovy.

Respondent 2:
Pro mě to je velmi blízký projekt, protože já jsem začal učit v Horce nad Moravou, která se stala školou, kterou řada ta organizace Kellner family foundation začala podporovat. V každém kraji si našla jednu školu a dalo mi to do profesního života obrovský rozhled a obrovský náboj, který jsem pak čerpal na svých dalších působištích i zde. Byl jsem moc rád, že jsme byli přizváni jako partnerská škola Horky nad Moravou. V rámci řady toho projektu pracujeme na čtenářské gramotnosti na čtenářství a pisatelství a jedeme v tomto projektu různě a ve spolupráci s Horkou nad Moravou a dalšími školami zapojenými do tohoto projektu už x let a myslím si, že hlavní dopad to má na kvalitu práce našich pedagogů.

Tazatel:
Děkuji moc, takže můžeme jít k první otázce. Proč jste se jako škola rozhodli zapojit do Projektu pomáháme školám k úspěchu?

Respondent 2:
Protože v tom vidím smysl. Je to pro mě absolutně smysluplná a správná cesta, toho, jak by se mělo učit naplno s radostí a jasnými cíli a se záměrem rozvíjet základní klíčové kompetence a základní gramotnosti a dovednosti.

Tazatel:
Děkuji. Jak vypadá aktivní zapojení v tomto projektu? Jak se do toho projektu přispívají ostatní školy a jak do něj přispívá vaše škola?

Respondent 2:
Aktivní zapojení v tomto projektu. Jak jsem říkal stěžejní dopady já vnímám na profesní růst a s tím ruku v ruce i osobnostní růst pedagogických pracovníků, tak v tom. To znamená, že jednotliví, nebo pro mě ta cesta je účast na těch jednotlivých školeních na těch otevřených hodinách škol, které jsou do tohoto projektu zapojeny. Naše škola otvírá hodiny a tvoří určité hodiny s učiteli napříč škol zapojených do tohoto projektu. Což je taky fajn, že participuje více učitelů z více škol na vyuce, která probíhá třeba u nás.

Tazatel:

9

0
1
Horní
organizace
obrovský
naimke
organizace
obrovský
rozhled
a
obrovský
náboj
→ dlouhodobá
mohutnost
↓
hodnota
projektu
→ jasný
cíl a
reálnost
→ hodiny
divně
plyvají
se zapojují
→
ovlivňuje na
cíl
OTEVŘENÉ
HODINY

znala, takže věděl, v čem je ten projekt přínosný, a proto zřejmě do něho chtel naši školu začlenit. Vlastně jsem ten první rok byla členem týmu i dobrovolně, protože jsem vnímala ten velký benefit, který z toho plynul.

Tazatel:

Dobře, děkuji a jak vypadá aktivní zapojení v tomto projektu, jak do něj přispívají ostatní zapojené školy a jak do něj přispívá vaše škola?

Respondent 4:

2 Tak to zapojení je vlastně takové, že tam je jedna, řekněme nějaká řídicí škola, nějaká hlavní, dominantní což je pro nás Horka nad Moravou, která sdružuje ostatní školy a organizuje všechny akce, plánuje ten koncept, nad ní ještě nějaký další rámec, který já přesně neznám, toho projektu, a oni vlastně přenášejí i ty zkušenosti, které vlastně mají, i z vrchu, na ty další zapojené školy. A jak se zapojujeme my všichni? Tím, že se účastníme těch akcí. Přispíváme tím, že se sdílíme, otevíráme hodiny, no vlastně plníme ty cíle, a to co je nám zadáváno, tak to že to děláme, tak tím to plníme.

Tazatel:

Děkuji, já myslím, že takhle úplně skvěle. V čem vidíte možnosti prohloubení spolupráce? Jaké jsou vaše návrhy na případné změny?

Respondent 4:

3 Za mě ta spolupráce je výborná tak jak je. Když jsem vlastně přemýšlela, jak to posunout, změnit, vzhledem k tomu, jak jsme vlastně jako učitelé vytiženi samotnou tou prací a vším tím co máme ve škole a jsme nadšení, takové to naše s radostí a naplno učít, tak si myslím, že to jak to je, je nastavené dostatečně, že bych tam už nepotřebovala nic přidávat, protože to něco navíc pak ubírá energii na to aby to člověk mohl dělat. Takže za mě tak jak to je, je ideální.

dobrá myšlenka

je to přímá akce aby to bylo vladitelu

Otázky pro rozhovory – ZŠ Svatoplukova

1. Proč jste se jako škola rozhodli zapojit do projektu Pomáháme školám k úspěchu?
2. Jak vypadá aktivní zapojení v tomto projektu?
 - a. Jak do tohoto projektu přispívají ostatní zapojené školy?
 - b. Jak do něj přispívá vaše škola?
3. V čem vidíte možnosti prohloubení spolupráce? Jaké jsou vaše návrhy na případné změny?
4. Jak vaše zapojení v profesně-rozvojových projektech ovlivňuje výuku ve vaší škole?
5. Jak reagují zapojené školy na vaše návrhy a nápady?
6. Jak vy reagujete na podněty pro vás z ostatních spolupracujících škol?
7. Co obnáší práce ve skupinách či dvojicích s pedagogy z jiných škol? (časová náročnost, rozsah práce nad rámec)
8. Jak vypadá vaše spolupráce s pedagogy mimo vaši školu?
 - a. Jaké konkrétní přínosy tato spolupráce přináší do vaší školy či třídy?
 - b. Jaké má tato spolupráce dopady na žáky a žákyně vaší školy?
9. Jaká je vaše motivace pro zapojování se v profesně-rozvojových projektech?
10. Co si myslíte, že motivuje vaše kolegy k této spolupráci s ostatními školami?
11. Můžete vyjmenovat nějaké konkrétní výsledky prospěšné pro vaši školu, např. za minulý školní rok?
12. Vzhledem k tomu, že se jedná o dlouhodobou spolupráci, předpokládám, že existuje i pevnější časový plán a spolupráce je tedy rozfázovaná.
 - a. Jak tento časový plán vypadá a jaké jsou jeho fáze a dílčí cíle?
 - b. V jaké fázi se v současné době nacházíte?
13. Jak osobně hodnotíte meziškolní spolupráci?
14. Máte nějaké nápady, myšlenky na úpravy, zlepšení nebo zefektivnění současné meziškolní spolupráce?