

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Disertační práce

Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání

Marcela Otavová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Školitel: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání* vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne

Mgr. Bc. Marcela Otavová

.....
podpis

Prohlášení o právu duševního vlastnictví a autorských právech:

Autorka svým podpisem níže stvrzuje, že při zpracování disertační práce *Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání* postupovala v souladu s právními předpisy upravujícími právo duševního vlastnictví, zejména pak právními předpisy upravujícími autorské právo a práva osobnostní. Při vytváření uvedeného díla také respektovala závazky, jejichž předmětem je mimo jiné nakládání s důvěrnými informacemi. Dále prohlašuje, že pokud do své výše uvedené práce zařadila jiná díla nebo jejich výňatky, přičemž tato díla nebo jejich části požívají ochrany podle práva duševního vlastnictví, pak tak učinila se souhlasem autora nebo jiné oprávněné osoby nebo na základě dovoleného užití na základě zákona. Vždy však označila název použitého díla a pramen, ze kterého vycházela.

Autorka svým podpisem dále stvrzuje, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne

Mgr. Bc. Marcela Otavová

.....
podpis

Na tomto místě chci velmi poděkovat školitelce mé disertační práce, doc. PaedDr. Miluši Raškové, Ph.D., za odbornou i lidskou podporu v realizaci výzkumu.

Můj dík patří všem respondentům a informantům, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu a podělit se o své cenné zkušenosti.

Děkuji také za dlouhodobou příležitost participovat na projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, spolupracovat s členy expertní rady a mnoha vynikajícími pedagogy projektových škol, kteří odvádějí kvalitní a inspirativní práci.

Název disertační práce: ***Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání***

Autor: Marcela Otavová

Katedra: Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Školitel: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

ABSTRAKT

Disertační práce specifikuje aspekty profesního rozvoje pedagogů primárního vzdělávání v oblasti implementace aktivizujících strategií a forem vzdělávání. Výzkumný problém, kterým se odborně zabýváme, se zaměřuje na konstruktivistické pojetí edukačního procesu učitelů 1. stupně základní školy a jejich profesní připravenost. Disertace definuje rozvojové příležitosti pedagogů primárního vzdělávání, které ovlivňují efektivitu edukačního procesu, a reflektuje využívání nástrojů formativního hodnocení, evaluace učebního procesu a pedagogické sebereflexe.

Na základě kontinuálního srovnávání a analýzy zkoumaných jevů, které jsou základem hlavního zvoleného výzkumného designu – zakotvené teorie, analýzy pilotního dotazníkového šetření na reprezentativním vzorku pedagogů projektových škol a čtyřletého participačního pozorování výzkumníka z pozice mentorky projektové školy můžeme konstatovat, že určujícím faktorem v míře i kvalitě implementace konstruktivistických přístupů ve výuce je připravenost škol vytvářet rozvojové příležitosti pro své pedagogy a využívat potenciálu profesního učení, které je založeno na cyklickém vyhodnocování pedagogické práce na základě porozumění vlastním profesním potřebám a potřebám žáků. Učitelé, kteří průběžně reflektují svou pedagogickou činnost, využívají symetrickou podporu svých kolegů, definují vzdělávací cíle, analyzují a vyhodnocují důkazy o učení svých žáků, vytvářejí více příležitostí pro zlepšování výsledků učení žáků.

Disertační práce analyzuje edukační proces základních škol pracujících v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* na úrovni jejich koncepčních a evaluačních dokumentů, výuky a profesního učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

konstruktivismus, konstruktivistický přístup ve výuce, edukační proces, profesní kompetence učitele, profesní připravenost, profesní učení, formativní hodnocení, vzdělávací cíle, důkazy o učení, sebereflexe, evaluace

*Title of dissertation work: **Constructivist Conception of Educational Process in Terms of Professional Readiness of a Primary School Teacher***

Author: Marcela Otavová

Department: Department of Primary and Pre-primary Education

Supervisor: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

ABSTRACT

The dissertation specifies aspects of the professional development of primary school teachers in the implementation of activating strategies and forms of education. The research problem, which we deal with, focuses on the constructivist conception of the educational process of the primary school teachers and their professional readiness. The dissertation defines the development opportunities of primary education teachers that influence the efficiency of the educational process and reflects the use of formative assessment tools, learning process evaluation and self-reflection.

Based on the continuous comparison and analysis of the phenomena underlying the main chosen research design - grounded theory, the analysis of the pilot questionnaire survey on a representative sample of the project schools teachers and the four-year participatory observation of the researcher from the position of the project school mentor we can state that the determining factor in the level and quality of constructivist approaches implementation in education is the readiness of schools to create development opportunities for their teachers and to exploit the potential of professional learning based on the continuous assessment of teachers' work on the basis of understanding of one's own professional needs and pupils' needs. Teachers who continually reflect their educational process, who use symmetric support from their colleagues, who define educational goals, analyze and evaluate evidence of their pupils' learning, create more opportunities for improving the learning outcomes of their pupils.

The dissertation analyzes the educational process of elementary schools participating in the project Helping Schools Succeed on the level of their conceptual and evaluation documents, teaching and professional learning.

KEYWORDS

constructivism, constructivist approach of education, educational process, professional competence of teachers, professional readiness, professional learning, formative assessment, educational goals, evidence of learning, self-reflection, evaluation

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 11 |
| 1 Konstruktivistické pojetí edukačního procesu v primárním vzdělávání – teoretická východiska..... | 13 |
| 1.1 Prameny konstruktivismu..... | 15 |
| 1.1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje..... | 15 |
| 1.1.2 Decrolyho učení pro život..... | 16 |
| 1.1.3 Dewey a jeho pragmatická pedagogika..... | 17 |
| 1.2 Individuální konstruktivismus..... | 19 |
| 1.2.1 Triviální konstruktivismus Piageta a Inhelderové | 19 |
| 1.2.2 Radikální směr individuálního konstruktivismu E. Von Glaserfelda..... | 19 |
| 1.2.3 Kritika individuálního konstruktivismu..... | 21 |
| 1.3 Sociální konstruktivismus..... | 21 |
| 1.3.1 Vygotského sociální konstruktivismus..... | 21 |
| 1.3.2 Bandurova teorie sociálního učení..... | 22 |
| 1.4 Facilitace a její účinky..... | 23 |
| 1.4.1 Rogersova teorie optimálního přístupu k edukantovi | 23 |
| 1.4.2 Učitel facilitátor a jeho funkce ve třídě..... | 24 |
| 1.4.3 Sociálně konstruktivní jednání..... | 25 |
| 1.5 Kritické myšlení..... | 26 |
| 1.5.1 Třífázový model učení..... | 28 |
| 1.5.2 Klíčové kompetence kritického myšlení..... | 31 |
| 1.5.3 Učitel – stratég kritického myšlení..... | 32 |
| 1.5.4 Hodnocení jako součást učení..... | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 2 Fenomén profesního učení jako předpoklad implementace | |
| konstruktivistických přístupů ve výuce..... | 36 |
| 2.1 Pojetí učitelské profese..... | 36 |
| 2.1.1 Korthagenovo pojetí realistického vzdělávání učitelů..... | 37 |
| 2.1.2 Hattie a Wiliam - pojetí akcentující hodnocení v profesním učení..... | 38 |
| 2.2 Procesy profesního učení..... | 40 |
| 2.2.1 Kolbův cyklus učení..... | 40 |
| 2.2.2 Shulmanův cyklický model..... | 41 |
| 2.2.3 Korthagenův model ALACT..... | 43 |
| 2.2.4 Teacher Enquiry and Knowledge Building Cycle H. Timperley..... | 44 |
| 3 Pedagogický výzkum..... | 46 |
| 3.1 Učitel - realizátor konstruktivistického pojetí edukačního procesu..... | 46 |
| 3.1.1 Cíle kvalitativního výzkumu..... | 46 |
| 3.1.2 Výzkumné otázky..... | 46 |
| 3.1.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje..... | 47 |
| 3.1.4 Výzkumný soubor..... | 47 |
| 3.1.5 Kódování a interpretace rozhovorů..... | 48 |
| 3.1.5.1 Význam profesního učení pro výkon povolání pedagoga..... | 49 |
| 3.1.5.2 Podmínky pro realizaci profesního učení pedagogů..... | 65 |
| 3.1.5.3 Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu | 73 |
| 3.1.5.4 Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol..... | 87 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.1.5.5 | Reflexe profesního pokroku pedagogů..... | 103 |
| 3.1.6 | Ucelená interpretace rozhovorů směřující k zakotvené teorii..... | 115 |
| 3.2 | Formy a strategie profesního učení a kolegiální podpory v projektových školách | 122 |
| 3.2.1 | Cíle kvantitativního výzkumu..... | 123 |
| 3.2.2 | Výzkumné otázky..... | 123 |
| 3.2.3 | Metody výzkumu a výzkumný nástroj..... | 124 |
| 3.2.4 | Výzkumný soubor | 126 |
| 3.2.5 | Deskriptivní analýza výsledků dotazníkového šetření..... | 132 |
| 3.2.5.1 | Povědomí o možnostech profesního učení..... | 134 |
| 3.2.5.2 | Zkušenost s profesním učním..... | 136 |
| 3.2.5.3 | Realizované formy, metody a strategie profesního učení a kolegiální podpory..... | 138 |
| 3.2.5.4 | Dopad realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky..... | 140 |
| 3.2.5.5 | Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst..... | 142 |
| 3.2.5.6 | Pojetí obsahu profesního učení..... | 142 |
| 3.2.5.7 | Specifika spolupráce s kolegy..... | 143 |
| 3.2.5.8 | Časové nároky na profesní učení..... | 145 |
| 3.2.5.9 | Profesní učení jako součást přípravy na povolání..... | 146 |
| 3.2.5.10 | Klima školy..... | 147 |
| 3.2.5.11 | Vztahy v pracovním kolektivu..... | 148 |
| 3.2.5.12 | Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy..... | 149 |
| 3.2.5.13 | Charakteristiky vedení školy a jeho úloha v profesním učení..... | 150 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.5.14 Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu..... | 152 |
| 3.2.6 Závěry a diskuse výsledků kvantitativního výzkumu..... | 156 |
| 3.3 Evaluace edukačního procesu v projektových školách | 160 |
| 3.3.1 Reflexe týmových seminářů..... | 160 |
| 3.3.2 Evaluace Plánů pedagogického rozvoje školy..... | 168 |
| 3.3.3 Mentorská činnost..... | 185 |
| 3.3.3.1 Evaluace činnosti mentora..... | 189 |
| | |
| Literatura..... | 191 |
| Seznam tabulek, grafů, schémat a diagramů..... | 196 |
| Přílohy..... | 199 |

Úvod

Učitel je pokládán za určující faktor v úspěšnosti vzdělávacího procesu. Dobrý učitel a realizátor kvalitního vyučování nevzniká výlučně jako absolvent kvalitního přípravného vzdělávání. Kvalita jeho práce je výsledkem kontinuálního reflektivního procesu profesního učení.

Problematikou sebereflexe a rozvoje profesních kompetencí předškolního pedagoga, jeho diagnostickou a intervenční rolí se zabývá Svobodová, Vítečková (2017). Autorky akcentují podíl efektivní komunikace mezi kolegy a profesní spolupráce na úspěšnosti pedagogické práce v mateřské škole. Musilová (2015) se ve svém výzkumu zaměřuje na problematiku profesních kompetencí vysokoškolského učitele. Strouhal (2016) interpretuje otázky ve vzdělávání budoucích učitelů v souvislosti s proměnami smyslu jejich vysokoškolské přípravy. Osobnostním a profesním rozvojem učitele primární školy se zabývá Kratochvílová (2015). Autorka definuje mentorink v kontextu kolegiální podpory jako nedílnou součást profesního rozvoje učitelů a akcentuje roli diferenciaci a individualizace výuky ve zvyšování kvality edukačního procesu. Psychologickým aspektům rozvoje osobnosti pedagoga a nástrojům jeho osobnostního rozvoje se zabývá Andrysová (2016). Autorka definuje autoevaluaci a sebereflexi jako klíčové dovednosti učitele a formuluje obsah pojmu pedagogická kondice. Výzkum subjektivní učitelské zdatnosti u učitelů v praxi realizovala Lukášová (2015). Autorka též interpretovala perspektivy učitelství z hlediska autoevaluace. Problematice reflektivního pojetí přípravného vzdělávání učitelů a využití profesního portfolia jako nástroje formativního vyhodnocování pedagogické práce se věnuje autorka Tomková (2018)

Hlavním cílem projektu *Pomáháme školám k úspěchu* je, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí, aby žáci i učitelé zažívali pocit úspěchu a měli chuť se stále zlepšovat. Realizaci podpory školám zajišťuje obecně prospěšná společnost *Pomáháme školám k úspěchu* a projekt probíhá pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V tomto dlouhodobém vzdělávacím projektu pro veřejné základní školy v České republice v současnosti pracuje deset modelových škol, které jsou zároveň otevřenými centry pedagogické inspirace v regionech ČR, a tři školy spolupracující. Projekt považuje učitele, vedení školy a kulturu školy za určující faktory, které nejvíce ovlivňují to, jak se děti učí, jakých výsledků dosahují a jaký vztah k učení získávají. Na podporu těchto tří faktorů zaměřuje expertní rada projektu rozmanité formy podpory, například podporu lídršipu,

práci pedagogického konzultanta a rozvoj mentorských a lektorských dovedností učitelů, možnosti jejich profesního učení a kolegiální podpory, párovou výuku a inspiraci pro kvalitní učební proces v podobě didaktických materiálů (Čtenářské kontinuum, Hejného metoda výuky matematiky), odborných kurzů, učebních pomůcek a odborné literatury a zdrojů.

Mnoho přístupů k učení je založeno na myšlence, že efektivní učitelé jsou rutinními odborníky. Nahlížíme-li na povahu učební praxe v kontextu – konkrétní učitel s konkrétní skupinou studentů v konkrétní škole – nenajdeme dostatečnou záruku, že některý specifický postup bude mít očekávaný výsledek. Existuje-li nějaký obecný princip učitelské praxe, pak je to, že výuka musí odpovídat specifickým potřebám žáků, které učitel vzdělává. A tak učitelé, adaptabilní odborníci, kteří jsou kompetentní k tomu, aby zjistili, kdy je přístup zvláště účinný při zlepšování učení žáků, a kdy tomu tak není, pravděpodobně maximalizují jejich příležitosti k učení. Kvalita učitelovy práce zásadně ovlivňuje žákův školní výkon a jeho úspěch. Žáci, jejichž učitelé soustavně vyhodnocují dopad svého pedagogického působení, posuzují úroveň naplňování vytyčených výchovně vzdělávacích cílů a plánují svou výuku na základě důkladné reflexe žakovských důkazů o učení, dosahují lepších výsledků.

Uvědomujeme-li si, že v současné době v České republice neexistuje oficiální systém profesní podpory učitelů, zároveň víme, že nároky kladené na učitele se stále zvyšují v souvislosti s kurikulární reformou a inkluzivním vzděláváním. Je zřejmé, že profesní praxe na mnohých školách odhalují potencionální či velmi konkrétní tendence využít vlastní zdroje pro zvyšování efektivity výuky. Velmi často jdou tyto tendence ruku v ruce s popisem kvality na školách, formulací profesního standardu učitelské práce, který zahrnuje širokou škálu osobnostních a profesních kompetencí popsanych souborem kritérií a indikátorů. Učitelé i vedoucí pracovníci škol si uvědomují, že rozvoj některých nezbytných kompetencí nemůže být v odpovídající míře součástí přípravného vzdělávání učitelů.

Zkušenost škol pracujících v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* ukazuje na profesní učení a kolegiální podporu jako na nejefektivnější strategie zvyšování profesních kompetencí učitelů. Je to spolupráce učitelů v plánování a metodické přípravě, realizaci, reflexi a vyhodnocování edukačního procesu.

1 Konstruktivistické pojetí edukačního procesu v primárním vzdělávání – teoretická východiska

Konstruktivismus je jednou z významných teorií ovlivňujících zejména přírodovědné a matematické vzdělávání. Konstruktivismus v matematice zkoumají autoři Molnár, Šubrtová, Vaněk (2008) a Hejný, Kuřina (2001) - Hejného matematika orientovaná na budování schémat. Principy badatelství v přírodovědných předmětech zkoumá Nezvalová (2006, 2007) a Bílek, Rychtera, Slabý (2008). Společně s konstruktivistickou pedagogikou zastoupenou aplikací metod a strategií RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking – Richardson (1997), Selley (1999), Lambert (2002) in Tomková (2007) jsou společným východiskem pro individualizaci výuky a její zkvalitňování ve prospěch každého žáka na projektových školách.

Konstruktivistické vyučování předpokládá aktivní participaci žáka na učebním procesu, samostatné získávání poznatků při uplatňování aktivizačních metod a forem výuky, experimentování a diskusi. V konstruktivisticky pojaté výuce dochází k obohacování a zpřesňování stávající myšlenkové struktury žáka. Taková výuka je spojená s rozvojem kritického myšlení, ale i zdokonalováním komunikačních a kooperativních dovedností žáků. Realizace konstruktivistických didaktik ve vyučování má podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002) řadu podob:

- Konstruktivismus jako reprodukce dosavadních pojetí, naivních teorií. Uvedená kognitivní rekonstrukce má vždy podobu operací. Konstruktivismus je tedy možné a nutné pojímat jako stimulování náročnějších myšlenkových operací. Konstruktivistické vyučování v tomto pojetí bude u dětí zdůrazňovat rozvoj operačního myšlení.
- Konstruktivismus je možno rovněž pojímat jako autokonstrukci. V učení jde nakonec vždy o budování vlastní identity v sociálním kontextu. (Štech, 1992). Žák se snaží porozumět sobě samému, svému místu ve světě a společnosti. Z učiva je pro něj relevantní to, co mu pomáhá více se stát tím, kým být chce. Budování identity napomáhá konfrontace s názory druhých, dialog, kooperace. (Kasíková, 1997)
- Znalosti jsou sociálními konstrukty, s mnohostí možných reprezentací jedné informace. Požaduje se, aby žák učinil zkušenost s tím, že poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro něj zvolili jedno z možných vyjádření, že se pojetí různých lidí liší. Žák má rozumět různým reprezentacím skutečnosti a přecházet mezi nimi. (Hejný a Kuřina, 2001)

Při úvahách o konstruktivismu je třeba reflektovat dle Kalhouse, Obsta a kol. (2002) následující:

- Nejedná se o statickou teorii, ale vyvíjí se. Není teorií vzdělávání, ale umožňuje formulovat významné závěry pro vzdělávání.
- Existuje přirozený kognitivní vývoj jedince, který obsahuje jisté univerzální milníky, ale tento vývoj není automatický. (Možná značná část dospělé populace plně neužívá formální logické operace.)
- I když napomáhat kognitivnímu, afektivnímu a sociálnímu vývoji je dobrý cíl, nemůže to být jediný cíl vzdělávání. Nejde jen o vývojové cíle jedince, ale o kulturní požadavky společnosti na jeho dovednosti a znalosti.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2006), dále jen RVP ZV, definuje jako jeden z cílů základního vzdělávání podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Na úrovni klíčových kompetencí, v oblasti kompetencí k učení popisuje úroveň na konci základního vzdělávání následovně:

(žák)...vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě...

(žák)...uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy... (RVP ZV, 2006, s. 14)

Na základě více než desetiletého období implementace školních vzdělávacích programů, které vycházejí z RVP ZV, usuzujeme, že konstruktivistický přístup je v různé formě a s různou mírou efektivity implementován na všech základních školách. Jádro rozvoje konstruktivistické výuky spočívá přímo v prostředí tříd, ve spolupráci učitelů a pedagogických lídrů, kteří se zaměřují na propojení konstruktivistické teorie a praxe ve svých třídách a vzdělávacích plánech. Autorka Virginia Richardson (1997) definuje tuto cestu jako mimořádně smysluplnou a užitečnou pro studenty pedagogiky a začínající učitele.

Učitelé bez ohledu na délku praxe si mohou navzájem efektivně pomáhat v porozumění aspektům vlastního učení, jeho rozvoje a dopadu tohoto rozvoje do jejich výuky. „*Takto nově vzniklé koncepce a předpoklady lze poté představovat jako*

potencionální alternativu pro začínající učitele. Výzvou pro kouče, mentory a učitele konstruktivistických pedagogů je rozvoj takového přístupu k učení, který bere na vědomí rozdíly v povaze konstruktivistického učení v závislosti na předmětu, který se vyučuje.“

(Richardson, 1997, s. 10 -11)

1.1 Prameny konstruktivismu

1.1.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog, Jean Piaget, je považován za průkopníka konstruktivistické teorie znalostí a představitele triviálního konstruktivismu. Vytvořil teorii dětského vývoje a genetické epistemologie. Výsledkem jeho výzkumu je vysvětlení vývojové podmíněnosti vytváření předpokladů poznávání a definice čtyř stádií kognitivního vývoje.

- senzomotorické stadium
- stadium předoperačního myšlení
- stadium konkrétních operací
- stadium formálních operací

Jejich pořadí zůstává neměnné, na rozdíl od věku, který stadia charakterizuje. Ten je do jisté míry variabilní díky odlišnostem ve stupni inteligence a charakteristikám sociálního prostředí. Faktory, které jsou determinující pro duševní vývoj, jsou růst a zrání centrální nervové soustavy a endokrinních systémů, efektivita činnostního, zkušenostního učení, sociální interakce a transfer a autoregulace procesu konstruování. *Každá fáze je prodloužením předchozí v tom smyslu, že ji nejprve rekonstruuje na nové úrovni a potom ji stále více překračuje. Tak již první konstrukce senzomotorických schémat navazuje na konstrukci organických struktur z embryogeneze a překračuje ji. Později konstrukce sémiotických vztahů, konstrukce myšlení a meziosobních souvislostí zvnitřňuje tato činnostní schémata, rekonstruuje je na nové úrovni představ a překračuje je, až vytvoří množinu konkrétních operací a struktur spolupráce. Konečně od jedenácti až dvanácti let rekonstruuje rodící se formální myšlení konkrétní operace a podřizuje je novým strukturám, jehož rozvoj pokračuje v adolescenci a v celém pozdějším životě (s řadou dalších transformací).* (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 137)

Z hlediska primárního vzdělávání je důležitý přechod ze stadia předoperačního myšlení do stadia konkrétních operací, ve kterém si děti získávají uspořádané a soudržné symbolické soustavy myšlení, které jim umožňuje anticipovat události a ovládat své okolí. Myšlení dětí mladšího školního věku se stává méně egocentrickým. Kognitivními strukturami, které se uplatňují v tomto stadiu kognitivního vývoje je decentrace, reverzibilita, grupování a seriace. Na těchto základech jsou děti schopny vnímat vztahy a souvislosti mezi předměty a pojmy a tohoto využívat při řešení problémů. Konkrétní operace jsou vázány na konkrétní pojmy, jsou aplikovány jen na ty zkušenosti, z nichž byly vytvořeny. Nemohou tedy tvořit formální logický systém. Na úrovni konkrétních operací lze jednoduše třídit, řadit atd., ale tyto operace nemohou být koordinovány v celostní struktury. Piagetova psychologie je psychologí inteligence, psychologí kognitivních struktur. To znamená, že jakýkoliv dosažený stupeň poznání lze vysvětlovat na základě toho, čeho bylo dosaženo na stupních předchozích. (Kratochvíl, 2006, str. 47-64)

1.1.2 Decrolyho učení pro život

Belgický pedagog a psycholog, Ovide Decroly, na základě svých dlouholetých vědeckých zkušeností zastával přesvědčení, že úkolem výchovy a vzdělávání ve školních institucích je vytvářet takové podmínky, ve kterých se může dítě rozvíjet s ohledem na etapu jeho vývoje a řešit problémy s touto etapou spojené s využitím aktuálních zkušeností. Úspěšná řešení, která jsou výsledkem takové práce, motivují k řešení problémů komplexnějších, typických pro vývojovou fázi následující. Decroly si uvědomoval, že přirozený zájem dětí o svět kolem může být saturován v rámci mnoha předmětů, budou-li dostávat příležitosti k myšlení, komunikaci, počítání a psaní v té nejpřirozenější podobě. Pro dosahování úspěchu dětí navštěvujících různé typy škol Decroly doporučoval, aby pedagogové věnovali velkou pozornost individuálním potřebám dítěte, jedinečnosti jejich svobodného vyjadřování a kvalitě sociální interakce. Tyto argumenty opíral o vlastní vědecká pozorování. Decroly považoval za úspěšné takové vzdělávání, které je spojeno se životem, konkrétní realitou, činností, je založené na principech demokracie a sociální kultivovanosti, kde hnacím motorem je vnitřní motivace. Učení je tak spontánní činností dítěte, ve které je vystaveno konkrétním problémům, které je potřeba vyřešit.

Podle jeho pedagogických principů je edukační proces organizován do tří hlavních kategorií:

- *observation* – důraz na multisenzoriální přístup, práci s vlastními pomůckami a didaktickými materiály
- *association* - analýza a třídění dat nasbíraných v rámci observace
- *expression* – vyjádření myšlenek a pocitů formou čtení, psaní, ručních prací, uměleckých technik apod.

Decroly akcentoval racionální přístup k dodržování biologických a biosociálních potřeb dítěte ve vzdělávacím procesu, kde za signifikantní faktor určil potřebu spolupráce.

1.1.3 Dewey a jeho pragmatická pedagogika

Americký filozof, pedagog, psycholog a reformátor vzdělávání, John Dewey, je považován za zakladatele pragmatické pedagogiky a jednoho z nejangažovanějších filozofů 20. století. V oblasti psychického a fyzického vývoje člověka se zcela ztotožnil s myšlenkami darwinismu. Zastával názor, že smysl věcí kolem nás je určen jejich místem a funkcí v prostředí. Tvrdil: „Idealizace a racionalizace vesmíru ve velkém znamená přiznání neschopnosti zvládnout běh věcí, které se nás konkrétně týkají.“ (Durant, 2003, s. 469) Myšlení považoval za nástroj opětovného přizpůsobení a cílem filozofického bádání určil syntézu a koordinaci poznání, nikoli analýzu vnímání a poznání. Tomuto procesu se věnuje psychologie. Dewey patřil mezi kritiky herbartovské školy. Zatímco Herbart stavěl na dominantní pozici v procesu edukace učitele a jeho pedagogické mistrovství, Dewey přichází s pedocentrickým pojetím pedagogiky. Pedocentrismus v Deweyově pojetí stojí na hlavním pilíři, a to je aktivita žáka a jeho práce s osobní zkušeností.

Vyučovací proces pragmatická škola nechápe jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale jako rozvíjení dětské zkušenosti. Učení, které je postavené na principu aktivity žáka a jeho zkušenostech a které dítě dokáže prakticky využít ve svých zájmech, pokládal za efektivní (*learning by doing*). Praktická činnost a experimentování žáka považoval Dewey za základní metodu k osvojování poznatků. Učitel musí dítě dobře znát, aktivně se zajímat o jeho zvyky, schopnosti, individuální specifika, jeho roli ve skupinové dynamice třídy. Rolí pedagoga v Deweyově pojetí není vedení a řízení, nýbrž facilitace, provázení na cestě za poznáním, vytváření podmínek k interaktivitě, sociální komunikaci a k tvorbě vlastních poznatků na základě kritického posuzování informací. Prostřednictvím kvalitně připravených podnětů, učebních materiálů a strategií učitel

vytváří žákům dobré podmínky pro sebeiniciaci a sebeorganizaci, vlastní objevování a rekonstrukci zkušenosti, a tím i připravenost pro praktický život plný změn. Schopnost dítěte přizpůsobit se změnám pokládal za důležitý cíl výchovy, která je podle něj procesem bez cíle. Dewey velmi dbal o spolupráci rodiny a školy. Zjednodušený společenský život školní komunity by měl vyrůstat z domácího života, přebírat jeho činnosti a pokračovat v nich. Taková spolupráce školních a rodinných podmínek umožní dítěti poznat smysl těchto činností a najít si ve vztahu k nim vlastní roli.

Dewey vyznával přesvědčení, že pracovní partnerství je dobré pro demokracii. V industriální společnosti tehdejší Evropy a Ameriky si školu představoval jako miniaturní dílnu a miniaturní komunitu. Vzdělání nemá být chápáno pouze jako příprava na dospělost, ale mělo by cílit na kontinuální, uvědomělý vývoj myšlení a chápání života. Hlavním úkolem školy je naučit jedince přizpůsobovat se vývoji a sociálním změnám.

Schopnost lidského růstu a vývoje Dewey považoval za své etické kritérium. Myšlení vnímal jako společenskou záležitost a působení sociální dědičnosti jako determinující vliv. V oblasti mravní výchovy má zkušenost podobu vnitřního prožitku, jeho zažití a následné přijetí. Úlohou učitele je vytvářet takové situace, které nabízejí dětem prožitek, na jehož základě přizpůsobují své jednání. Zážitkové učení je součástí koncepce etické výchovy jako předmětu i moderních koncepcí edukace. Principy mravní výchovy pomáhal Deweyovi rozvíjet jeho žák a spolupracovník, W. H. Kilpatrick. Dewey, na rozdíl od většiny filozofů, akceptoval demokracii i s jejími nedostatky jako jediné možné společenské uspořádání, jehož cílem je pomoc jednotlivci při komplexním rozvoji jeho osobnosti. Školu pokládal za zárodek nové společnosti, kde děti mohou bez implementace hodnot z vnějšího světa kriticky posuzovat informace a hledat řešení na základě vlastní zkušenosti. Uvědomoval si však, že ne každá zkušenost může být považována za edukativní. Edukativní je ta, kterou lze vztáhnout k předchozím zkušenostem a budoucím potřebám, a je interaktivní, tj. učící se má na situaci vliv a obráceně. (Singule, 1991)

1.2 Individuální konstruktivismus

1.2.1 Triviální konstruktivismus Piageta a Inhelderové

Určujícím prvkem v chápání reality v případě individuálního konstruktivismu je osobnost učícího se, který svou kognitivní činností sám realitu vytváří. Nové informace se aktivně integrují do vnitřního poznatkového systému žáka, jeho zkušeností. Piaget (2001) definoval pro tento proces adaptace dva pojmy, akomodace – přizpůsobení a rekonstrukce poznatkového systému učícího se jedince novým informacím a asimilace – proces osvojení, začlenění nových poznatků do stávajícího schématu. Tyto komplementární procesy se v průběhu kognitivního vývoje dítěte různě prolínají a umožňují rozlišit čtyři základní stadia (senzomotorické, předoperační, konkrétních operací a formálních operací). Adaptaci lze podle Piageta chápat jako rovnováhu mezi činnostmi, jimiž organismus působí na prostředí, a činnostmi opačnými. Vztah mezi organismem a prostředím je charakterizován tím, že organismus se pasivně nepřizpůsobuje, ale aktivně své prostředí mění, vtiskuje mu svoji strukturu. O duševní asimilaci lze tedy přemýšlet jako o začleňování předmětů do schémat chování, přičemž tato schémata jsou osnovami činností, které lze aktivně opakovat. Inteligenci Piaget definuje jako „stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.“

Konstruktivismus v Piagetově pojetí je založen na studiu fylogeneze a ontogeneze poznání. „Vytvořené nejsou obsahy, ale hlavně samotné nástroje poznání. Nejsou ani vrozené, ani získané ze zkušenosti.“ Jde tedy o učení, podle něhož poznání není preformováno ani ze strany subjektu, ani ze strany objektu. (Kratochvíl, 2006, s. 50-85)

1.2.2 Radikální směr individuálního konstruktivismu E. von Glaserfelda

Radikální individuální konstruktivismus je primárně zaměřen na vnitřní kognitivní procesy jedince. Učící se jedinec si konstruuje životaschopné vysvětlení dění kolem sebe, určující je tedy individuální role učícího se subjektu. E.von Glaserfeld (1996) ve své teorii definuje poznání jako výsledek adaptace člověka na určité prostředí. Poznání není oddělené od subjektu poznávání a není ničím jiným než produktem člověka. Pragmatické východisko individuálního konstruktivismu je vyjádřeno Wheatleyho principy:

- Znalosti nejsou pasivně přijímány, ale jsou subjektem aktivně vytvářeny v průběhu procesu poznávání.
- Funkce naší poznávací struktury je adaptabilní a slouží k uspořádání zkušenostního světa, přičemž jedinec dokáže konstruovat své subjektivní obrazy světa, odrážející individuální zkušenost. (Škoda, Doulík, 2011, s. 127-131)

Tato tvrzení definují individuální konstruktivismus jako přímý opak tradičního transmisivně-instruktivního modelu, který je založen na transferu faktů a pasivní roli učícího se subjektu. Konstruktivistické vyučování předpokládá aktivní participaci žáka na učebním procesu, samostatné získávání poznatků při uplatňování aktivizačních metod a forem výuky, experimentování a diskusi. V konstruktivisticky pojaté výuce dochází k obohacování a zpřesňování stávající myšlenkové struktury žáka. Taková výuka je spojená s rozvojem kritického myšlení, ale i zdokonalováním komunikačních a kooperativních dovedností žáků. Nově přijaté informace se integrují do vnitřního kognitivního systému subjektu, nebo jej mohou přetvářet.

Podstatou edukace prizmatem radikálního konstruktivismu je ovlivňování kontextu, ve kterém edukace probíhá. Radikální konstruktivisté rezignují na přímé ovlivňování člověka a akcentují nutnost změny rolí v interakci učitel-žák. Primární úlohou učitele se stává vytváření vhodných podmínek a učebních situací, ve kterých se bude moci efektivně projevit autoregulační a autoorganizační kompetence učících se jedinců.

Učení je chápáno jako autonomní a individualizovaný rozvoj kognitivních funkcí. Radikální konstruktivismus považuje všechny druhy zkušenosti za principiálně subjektivní. „Poznání, jakkoliv je definované, se děje v hlavách lidí a myslící subjekt nemůže jinak, než konstruovat to, co ví, na základě vlastních zkušeností...“ „Ty poukazují na nespolehlivost lidských smyslů. Vnímání a na něm založené usuzování je vždy ovlivněno určitým kontextem a konkrétním stanoviskem, a proto nelze věřit, že podávají pravdivý obraz světa. Glaserfeld ve svém uvažování navazuje na antické myslitele. „Mírou všech věcí je člověk.“ a tvrdí: „Cokoliv nazýváme poznáním, ideje, vztahy mezi nimi, obraz sebe i světa, to vše je lidské, protože bylo vypracováno člověkem.“ (Kratochvíl, 2006, s. 66-71)

1.2.3 Kritika individuálního konstruktivismu

Kritika teoretických východisek individuálního konstruktivismu vyplývá z pojetí člověka jako autonomního autopoietického systému, který se vyznačuje svou operační uzavřeností. Z tohoto hlediska je vize formativního účinku školy na intrapsychické procesy v organismu neuskutečnitelná. Nelze organizovat a řídit systém, který je iniciován a procesován sám. Kritici radikálního individuálního konstruktivismu namítají, že dítě není ještě plně schopno efektivně a žádoucím způsobem reagovat na podněty z okolního světa, protože dosud není uzavřeným autopoietickým systémem, jak zmiňují Škoda, Doulík (2011). Efektivní sebeorganizace jsou schopni dospělí. Autoři tento předpoklad odmítají a za důkaz považují právě dětská pojetí, autonomii ve flexibilní a kreativní organizaci vlastních zkušeností.

Pro praxi výuky na základních školách by to však znamenalo zcela upustit od tradičního frontálního vyučování. Všechny edukační procesy by podléhaly přísnému individuálnímu přístupu k žákům na úrovni metod, strategií, forem, cílů výuky a hodnocení. Organizace základního školství a školská politika nevytváří prostředí pro individuální vzdělávání. Úskalí tkví také v nedostatku příležitostí pro rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí. Za možné řešení lze považovat individualizaci výuky v rámci stávajícího systému. Zajímavým příkladem jsou školy, pracující v projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, které se procesu individualizace edukačního procesu věnují komplexně. O konkrétních podobách individualizace a jejího vlivu na úroveň edukace vypovídají výsledky kvalitativní i kvantitativní části našeho výzkumu.

1.3 Sociální konstruktivismus

1.3.1 Vygotského sociální konstruktivismus

Sociální konstruktivismus zdůrazňuje význam kulturního a sociálního kontextu pro pochopení dějů ve společnosti a konstrukci tohoto poznání. Vygotskij (2017) kladl při formování vědomí a myšlení důraz na roli vyšších psychických funkcí – vytváření pojmů a znaků, jazyk, logickou paměť, písmo, počítání a kreslení. Jeho vlivným konceptem je tzv. zóna nejbližšího vývoje, která je definována rozdílem mezi aktuální a potenciaální úrovní vývoje dítěte.

Zatímco individuální konstruktivismus se zaměřuje především na intrapsychické procesy, sociální konstruktivismus se orientuje na procesy interpsychické. Výhodiska obou pojetí jsou pro edukační proces určující, žák je kromě individuální zkušenosti s realitou formován také řečí a sociálním prostředím. Sociální konstruktivismus je považován za protipól individuálního konstruktivismu.

1.3.2 Bandurova teorie sociálního učení

Teorie sociálního, respektive sociálně-kognitivního učení, byla formulována Albertem Bandurou, a vychází z premisy, že učení probíhá v sociálním kontextu s dynamickou interakcí chování člověka a prostředí.

Albert Bandura, vědec, který patří k nejvýznamnějším představitelům behaviorismu a kognitivní psychologie, na základě dlouhodobých experimentů prokázal, že subjekt může získávat nové zkušenosti pouhým pozorováním ostatních. Tento fenomén nazval observačním učením. Považuje nápodobu za nepostradatelný aspekt učení. Na základě svého výzkumu definoval tři možné efekty, kterých může být dosaženo v interakci mezi vzorem a pozorovatelem (edukátorem a edukantem), a sice:

- efekt modelování – zahrnující přenos přesně imitovaných vzorců chování, které v repertoáru pozorovatele doposud neexistovaly
- efekt přizpůsobování – odrážející se ve zvýšení či snížení frekvence, délky či intenzity vzorců chování pozorovatele, přibližování se vzorcům chování vzoru
- efekt vyvolání – ve kterém pozorování vzorců chování modelu slouží jako návod k uplatňování takového chování, které pro pozorovatele není zcela nové a navazuje na předchozí učení. (Bandura, 1970, s 106-107)

Učitelé, kteří mají ve svém pedagogickém repertoáru modelování a jsou pro své žáky žádoucím vzorem v mnoha rozmanitých oblastech kognitivního a sociálního vývoje, zvyšují kvalitu edukačního procesu. Bandura za jeden z určujících principů sociálního učení považuje operantní podmiňování. *Operantní podmiňování může být vysoce efektivní, zejména pokud jsou v repertoáru dítěte již k dispozici podněty, které vyvolávají v některých ohledech odezvu v podobě žádoucího chování. Operantní podmiňování tvaruje chování jako sochař hroudu hlíny. Ačkoliv to v jednu chvíli vypadá, že sochař vytvořil zcela nový objekt, můžeme vždy postupovat zpět k onomu nediferencovanému, neopracovanému kusu,*

a můžeme postupovat krůčky tak malými, jak si přejeme. Výsledky se neobjeví ihned, ale jako výsledek dlouhodobého procesu. (Bandura, 1970, s. 3)

Bandura pracuje také s pojmem self-efficacy, sebeúčinnost, sebevědomí ve vztahu k dosahování cílů. Zahrnuje také principy formativního hodnocení, kdy je pro učící se subjekt určující průběžná reflexe a vyhodnocování cílů, jejichž úspěšné dosahování živí vnitřní motivaci jedince a vytváří podmínky vhodné pro další rozvoj. Opakované prožitky neúspěchu jsou vysoce demotivující. Bandura ve své práci analyzuje možnosti podpory jedincům, kteří ve svém úsilí v dosahování cílů nejsou úspěšní.

1.4 Facilitace a její účinky

1.4.1 Rogersova teorie optimálního přístupu k edukantovi

Mezi základní charakteristiky přístupu zaměřeného na člověka, které Rogers deklaroval, patří akceptace, empatie a kongruence. Jde o způsob bytí, který se odráží v postojích a jednání člověka. Tato životní filozofie pomáhá člověku v jeho vlastním rozvoji a napomáhá žádoucím proměnám druhých. (Nykl, 2012, s. 31)

Potřebu pozitivního přijetí považuje Rogers za základní a zásadní a tuto teorii rozvíjí o pojmy bezpodmínečná akceptace (bezpodmínečné přijetí) vyjadřující úctu a respekt bez výhrad a podmínek. Empatické porozumění je východiskem pro bezpodmínečné přijetí jedince, porozumění jemným nuancím jeho prožívání a jednání. Učitel, jehož respektující přístup k žákovi se odráží na úrovni jeho komunikace a jednání, bývá schopen empatie k rozmanitým projevům žáka, které často determinují jeho školní úspěšnost a roli v kolektivu třídy. Citlivě pracuje s aspekty chování a jednání žáka, které pramení ze specifík jeho osobnosti, rodinného zázemí atd. Autenticita, ryzost či opravdovost, nebo čitelnost, je třetí určující charakteristikou, kterou Rogers nazývá kongruencí a která výrazně ovlivňuje vztah učitele a žáka. V plné míře se odhaluje ve schopnosti učitele vnímat individuální potřeby žáků a respektovat je v plánování a realizaci edukačního procesu, ve způsobu otevřené komunikace s žákem a dovednosti aktivně naslouchat, ve schopnosti umožňovat žákům přirozeně prožívat své emoce a rozumět jejich projevům. Porozumění tomu, co žák cítí, co prožívá, vede k porozumění, respektu a ohleduplnosti k prožívání a citovým projevům druhých.

1.4.2 Učitel facilitátor a jeho funkce ve třídě

Má-li žák pocit, že mu učitel rozumí, má obrovský význam nejen na úrovni kognitivní, ale i emocionálně-prožitkové. Rogers tvrdí, že empatické, autentické a akceptující reakce vůči žákovu projevu mají v pedagogické praxi pozitivní a nenahraditelný vliv. Další Rogersovou premisou, která definuje osobnost kompetentního učitele, je důvěra ve svého edukanta, v jeho schopnost rozvinout svůj potenciál. To znamená do značné míry upustit od pedagogické intervence – koordinace a úkolování, a naopak vytvářet atmosféru pro svobodné zkoumání, objevování a poznávání. Představa Rogerse o fungování učitele ve třídě je vyjádřena následujícími požadavky:

- Učitel se bude starat především o to, aby jednotlivci porozuměl, a nikoli o to, aby ho hodnotil.
- Učitel bude udržovat v centru vyučovacího procesu význam problémů a pocitů studenta, nikoli sebe samého.
- Učitel si bude vědom toho, že konstruktivní snaha musí vycházet z pozitivních a aktivních sil ve studentovi, což je ze všech bodů nejdůležitější.
- Svou osobnost a status autority má učitel v první řadě využívat k vytváření facilitativní atmosféry učení. (Mikoška, 2014, s. 66-69)

Učitel svým autentickým prožíváním a chováním modeluje facilitativní atmosféru a umožňuje skupině, aby se tento princip stal součástí její dynamiky. Dítě, které je akceptováno, je vkládána důvěra v jeho schopnosti, může se svobodně rozhodovat v bezpečném prostředí, jsou respektovány jeho individuální potřeby, zájmy a emoce, dosahuje zdravého sebepřijetí a tím pozitivně ovlivňuje i interpersonální vztahy, dokáže stejně přistupovat i ke svému okolí. Učitel facilitátor si klade nezbytnou otázku: Jakou formu podpory poskytnu k naplnění či revizi cílů konkrétního edukanta? Mezi stěžejní dovednosti učitele facilitátora, které jsou identifikovatelné v praxi základní školy a které v různé intenzitě reflektují Rogersovo pojetí facilitace, patří:

- vytváření bezpečného prostředí (otevřená atmosféra, prostor pro vyjádření názorů a diskusi, dostatečný čas a prostor pro reflexi a sebereflexi, využívání komunitního kruhu, formulovaná a revidovaná pravidla soužití, ...)

- spoluvytváření podnětného učebního prostředí (třída jako pracovní dílna, velký výběr pomůcek, didaktických materiálů a volnost žáků v jejich výběru, spoluúčast žáků na rozhodování)
- pečlivé promýšlení cílů výuky, plánování s oporou o zpětnou vazbu
- uvědomělé plánování učebních aktivit tak, aby byla podpořena interakce mezi členy skupiny (pro posílení komunikativních a kooperativních kompetencí a rozvoj seberegulace skupiny)
- reflexe individuálního pokroku žáků v oblasti poznávací i sociální (formativní hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, využití žakovského portfolia jako nástroje hodnocení a sebehodnocení)
- modelování a vytváření podmínek pro zpětnou vazbu v průběhu učební činnosti (prostor pro otázky, diskuzi, ...)
- jasná, srozumitelná a včasná formulace kritérií hodnocení
- udržování motivace a aktivizace žáků vhodným výběrem metod a strategií
- vytváření příležitostí pro rozvoj vyjádření samostatného úsudku a kritické myšlení, podněcuje a usměrňuje diskuzi (možnost volby, reflexe, zpětná vazba, ...)

1.4.3 Sociálně konstruktivní jednání

Rogers považuje úctu k jedinečnému člověku za základní princip nejen v rámci teorie psychoterapie, ale v širším celospolečenském kontextu a tím pádem také v oblasti pedagogiky. Zakouší-li žák bezpodmínečné přijetí, bez obavy ze ztráty lásky autorit, nevzniká v něm potřeba potlačovat vlastní já a přizpůsobovat se mínění ostatních. Může jednat v souladu se svým vlastním prožíváním, na základě vlastních potřeb a zájmů. Rogers tvrdí, že míra seberealizace jedince je přímo úměrná míře otevřenosti vůči vlastnímu prožívání. Jeden ze způsobů, jak pomoci člověku, aby se vyvíjel směrem k otevřenosti vůči prožívání, vede skrze vztah, v němž je hodnocen jako jedinečný člověk, je jeho prožívání empaticky rozuměno a má svobodu prožívat vlastní pocity i pocity jiných, aniž by ho to ohrožovalo. (Mikoška, 2014, s. 56)

Lidé, kteří se vyvíjejí k větší otevřenosti vůči svému prožívání, mívají velmi podobné hodnotové směřování. Jsou spontánnější, vykazují vyšší míru asertivity a sebeřízení, jsou otevřenější k novým zkušenostem a změnám postojů a kladou silnější důraz na kvalitu mezilidských vztahů ve sdílení prožitků s druhými. Přeneseme-li tento Rogersův postulat do oblasti pedagogiky, porozumíme potřebě vytváření prorůstových, facilitujících podmínek, které žákům umožňují svobodně vytvářet vlastní žebříček hodnot na základě vlastního prožívání. To klade požadavky na osobnostní kvality učitelů. Umožní-li učitel žákovi prožívat a projevat v akceptujícím prostředí své pochybnosti, nedůvěru, obavy a pocity vlastní nedostatečnosti, existuje mnohem větší pravděpodobnost, že si žák v budoucnu zvolí žádoucí hodnoty, než kdyby učitel jím zastávané hodnoty neakceptoval či mu žádoucí hodnoty vnucoval. Podle Rogerse jedině člověk, který v dostatečné míře zakouší optimální podmínky pro vlastní sebezvoje, dochází přirozeně k sociálně konstruktivním hodnotám, jako jsou tolerance, solidarita, soucit, zodpovědnost a asertivita a přirozenou cestou spěje k osobnímu a současně sociálně konstruktivnímu způsobu bytí.

Dalším důležitým postojem ve vytváření sociálně konstruktivního jednání je pedagogova kongruence, neboli rovnováha vnitřního prožívání a vnějšího projevu. Tato autentičnost má zásadní význam pro zdravý psychický vývoj, schopnost komunikace a kvalitní mezilidské vztahy. Kongruence je podle Rogerse prožívání a uvědomování oprostěné od striktních konstruktů, vnitřní nezkreslená symbolizace prožívání, sociální a transparentní vyjádření vůči druhému, to, že osoba je schopna žít naplňujícím pocitem ve vztahu. To znamená, že pedagog je naprosto upřímný v prožívání aktuálního citění a postojů. Spolu s empatií a bezvýhradnou akceptací žáka učitelem, který rozumí potřebě dítěte individuálně rozvíjet svůj potenciál, je kongruence předpokladem pro budování kvalitních vztahů a partnerské komunikace ve třídě a škole. (Šmelová, 2014, s. 36-42)

1.5 Kritické myšlení

Kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle níž učící se subjekt nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na základě své předchozí zkušenosti a znalostí. Důležitou roli v tomto procesu hrají metakognitivní přístupy studentů.

Kritické myšlení je účinná ochrana proti informační explozi. Například, autoři programu RWCT - Čtením a psaním ke kritickému myšlení považují schopnost porozumět a přizpůsobit se novým podnětům za nejdůležitější aspekt ve směřování k hodnotnému, spokojenému a naplněnému životu jedince ve společnosti a kladou si za úkol připravit žáky na demokratický a ekonomicky produktivní život. Učební obsah je důležitý, nikoli však rozhodující. Hlavním úkolem je být schopen posoudit nové informace a pozorně a kriticky je prozkoumat. Principy kritického myšlení odrážejí akcent na všestranný rozvoj učícího se jedince v oblasti kognitivní, konativní i emotivní.

Elementárním cílem kritického myšlení je interpretace, analýza, odvozování a explanace argumentů, které povedou k závěrům. Tyto procesy jsou na základě strategií kritického myšlení využívány tak, aby rozvíjely kritické myšlení studentů a zvyšovaly jejich kognitivní schopnosti. Pravidla kritického myšlení zohledňují intelektuální standardy, kterými by mělo být kritické myšlení řízeno. Mezi tato pravidla řadíme: jasnost, pravdivost, správnost, závažnost, souvislost, věcnost, hloubku, šířku a logiku. Kritické myšlení je nedílnou součástí kognitivního vývoje každého z nás. Jedná se o zvyšování hodnoty informací, jež získáváme pomocí učení a dalších podnětů, které na nás ve společnosti působí. Dále nám pomáhá řešit problémy, které před námi vyvěrají, a to za pomoci kritického zhodnocení, usuzování a analýzy. V profesionálním i soukromém životě před námi tyto problémy vyvstávají každý den, a proto je kritické myšlení důležitou klíčovou kompetencí 21. století. (Novotná, Jurčíková, 2012, str. 63-65)

Autoři programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, J. Steele, K. Meredith, Ch. Temple a S. Walter (1997) definují kritické myšlení následovně:

- Kritické myšlení je nezávislé myšlení.
- Učící se jedinec si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení, pociťuje svobodu myslet za sebe sama.
- Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.
- Tradiční učení se v konstruktivistickém učebním procesu stává osobním, smysluplným, užitečným a trvalým.
- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.

- Skutečné učení se vyznačuje snahou odpovídat na otázky pramenící z vlastních potřeb a zájmů učícího se.
- Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.
- Používání rozumu, prověřování spolehlivosti a platnosti tvrzení pro složitá rozhodování o činech a hodnotách, je účinnou obranou proti manipulaci.
- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.
- Je to proces, který precizuje žákovy vlastní postoje a názory, je umocňován úsilím o vytvoření ideální společnosti třídy, a tím i života mimo třídu.

Konstruktivistický učitel buduje ve třídě takové učební prostředí, které je příznivé pro rozvoj kritického myšlení a ve kterém je:

- akceptována a povzbuzována žákova autonomie a iniciativa
- při formulaci úkolů učitelem využíváno kognitivní terminologie, tj. „analyzuj“, „odhadni“, „roztríd’ podle kritérií“, „vytvoř“ atd.
- žák povzbuzován k diskusi na různých úrovních
- žák podněcován klást otevřené otázky a pátrat po porozumění
- žák motivován prezentovat své počáteční myšlenky, prekoncepty
- žákovi vytvořena příležitost pro střet – kognitivní konflikt, sociokognitivní konflikt
- žákovi ponechán dostatek času pro formulaci otázky. (Brooks, Brooks, 1993, s. 102 -114)

1.5.1 Třífázový model učení

Autoři programu RWCT vytvořili srozumitelný funkční model konstruktivistického učení a vyučování. Efektivnost spatřují především v obohacení výuky o objevování, využití zvědavosti žáků a umožnění propojování poznatků do širších souvislostí, které mají návaznost na skutečné problémy praktického života. (Tomková, 2007, s. 21) Tento třífázový učební model s jednotnou strukturou si lze představit v různých časových intervalech. Základní jednotkou je vyučovací hodina. Stejně efektivně však můžeme

v třífázovém modelu pracovat v průběhu týdenní integrované tematické výuky, dvouhodinového bloku nebo celoročního projektu. Třífázový model se může opakovat. To platí především pro tematicky a časově rozsáhlejší učební celky. Třífázový model konstruktivistického učení je složen z fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe. Každá z těchto fází je charakteristická konkrétními metodami a strategiemi.

Evokace

Pro kritické myšlení je v této fázi důležité, aby žáci byli schopni:

- uvažovat o tom, co již vědí,
- vybavit si to, co již znají,
- reflektovat to, co si myslí,
- rozhodnout, zda mohou díky novým podnětům nějak změnit to, co již považují za správně osvojené.

Co žák ve fázi evokace dělá?

- samostatně přemýšlí
- aktivně si vybavuje své dosavadní představy, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, názory a postoje - formuluje otázky
- tvoří, zpřesňuje a pozměňuje vědomostní a názorové schéma svého myšlení

Jaký smysl pro žáka fáze evokace představuje?

- je základem pro probuzení vnitřní motivace a zájmu o řešení předloženého problému
- poukazuje na smysl učení prostřednictvím vytyčení konkrétního cíle
- umožňuje vysokou míru aspirace žáků a jejich participace na řešení problému díky samostatně formulovaným otázkám
- poskytuje prostor pro střet názorů vyplývající ze skupinové diskuse (sociokognitivní konflikt)

Otázky učitele facilitátora:

- Jakým způsobem dovedeme žáky k tomu, aby formulovali vlastní otázky a cíle učení?

- Jak dosáhneme toho, že se žáci soustředí na téma?
- Jak vzbudíme jejich zvědavost?
- Jak jim připomeneme, co už znají?
- Jak zjistíme jejich dosavadní znalosti – představy, prekoncepty – o tématu?

Uvědomění si významu

Ve fázi uvědomění si významu student získává nové informace, aktivně je vyhledává, sumarizuje, klasifikuje a vytváří si na ně vlastní názor a postoj. V této fázi se ve značné míře uplatňují kooperativní strategie. Diskuse se spolužáky je velmi důležitá pro ujasnění si úrovně vlastního porozumění. Výměna názorů mezi žáky – členy skupiny a prezentace různých úhlů jejich chápání a porozumění vede k individuálnímu uspořádávání a strukturování myšlenek, pojmů, informací k předloženému tématu. Fázi uvědomění si významu lze sestavit z jedné či více strategií, které jsou postaveny na psaní a čtení. Psaní umožňuje žákům pracovat se svými myšlenkami, zkoumat je, prezentovat je před ostatními. Psané slovo pomáhá žákům vnímat strukturu svého myšlení a usnadňuje jeho možné obměny. Diskuse žáků nad vlastními texty přispívá k tvorbě bezpečného prostředí a porozumění. Žáci se učí respektovat myšlenky druhých a sami získávají sebevědomí ve schopnosti prezentovat vlastní názory.

Otázky učitele facilitátora:

- Jakým způsobem budou žáci zkoumat a osvojovat si obsah hodiny?
- Jaký obsah bude prezentován a zkoumán? Proč?
- Co konkrétně budou žáci v průběhu hodiny dělat, aby pochopili smysl předkládaného učiva?
- Jak budou žáci sledovat, zda a na jaké úrovni obsahu rozumí?
- Jak budu sledovat, jak zvládají kognitivní, sociální a metakognitivní dovednosti?

Reflexe

Tato fáze je zaměřená na zvnitřnění a prohloubení učiva, propojení již existujících vědomostí s novými informacemi do komplexního celku a jeho zpřesnění, což je smyslem

kritického myšlení a předpokladem trvalosti porozumění. Cílem fáze reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly.

Co žák ve fázi reflexe dělá?

- Propojuje své poznatky se zkušeností z evokace.
- Třídí, sjednocuje a systematizuje nové poznatky.
- Rekonstruuje svá dosavadní vědomostní schémata a vytváří nová.
- Svě hlubší porozumění problému či tématu vyjadřuje slovy.
- Odpovídá si na své úvodní otázky.
- Hledá smysl naučeného pro život.
- Nové poznatky využívá v tvořivých, autentických úkolech. (Tomková, 2007, s. 23)

Otázky učitele facilitátora:

- Jak žáci použijí obsah a smysl toho, co se v hodině naučili?
- Jak je povedeme k přemýšlení o tom, co nového se dozvěděli, a k hledání odpovědí na otázky, které zůstaly nezodpovězené, a ke studiu toho, co není jasné?
- O čem budou žáci diskutovat nebo jak písemný úkol zpracují?
- Jak budou procvičovat získané dovednosti při řízené praxi?

1.5.2 Klíčové kompetence kritického myšlení

V odborných kruzích panuje shoda na klíčových kompetencích, kterými by měl kriticky myslící jedinec disponovat. Jsou to: využívání metakognitivních procesů, vyvozování závěrů a tvoření důkazů, generalizace a argumentace. Autorky Novotná, Jurčíková představují Facioneho pojetí klíčových kompetencí kritického myšlení z roku 2011 následovně:

Interpretace – schopnost výkladu, jehož úroveň je odvozena od pochopení významu situace, zkušenosti, informací, dat, procedur nebo pravidel.

Analýza – schopnost identifikovat zamýšlené a skutečné vztahy mezi závěry, otázkami, pojmy, popisy nebo jinými formami reprezentace a má vyjadřovat přesvědčení, úsudek, zážitky, důvody, informace nebo názory.

Hodnocení – evaluace, která napomáhá uvědomit si vlastní úroveň kritického myšlení a tu zlepšovat, na jejím základě vybíráme důvěryhodné informace a pracujeme s důvěryhodnými osobami.

Odvozování – schopnost identifikovat komplexní informace a dojít ke smysluplnému závěru, pomocí deduktivního i induktivního myšlení.

Explanace - vysvětlení, postoj nebo zdůvodnění, že výsledek, který je průkazný, koncepční, metodický, kriticky-logický a má kontextuální aspekty, na kterých byly výsledky založeny, dokážeme prezentovat, a to ve formě přesvědčivých argumentů.

Samoregulace – myšlení metakognitivními procesy, umožňuje kritickým myslitelům porozumět vlastním kognitivním procesům a zlepšovat je. (Novotná, Jurčíková, 2012, str. 69 -71)

1.5.3 Učitel – stratég kritického myšlení

V konstruktivistickém pojetí výuky plní učitel roli facilitátora. Umožňuje žákům přebírat větší díl odpovědnosti za své učení i tím, že předkládá žákům zajímavé úlohy, které jsou pro ně výzvou, nechá je hledat odpovědi na otázky. Žáci využívají svých předchozích zkušeností a znalostí k porozumění nového významu. Aby učitelé efektivně implementovali dovednosti konstruktivistického učitele, měli by nejdříve pocítit užitečnost a efektivitu této metodologie a zažít radost z objevování nových poznatků. Jedním z rozdílů, který učitelé pocítí, je fakt, že nelze zcela do detailu naplánovat, co se bude v hodině odehrávat. Konstruktivistické paradigma počítá s rozmanitými otázkami a přístupy žáků, na které učitel, v roli moderátora, musí být připraven flexibilně reagovat. (Hejný, 2006) Z hlediska konstruktivistického přístupu hraje sociální klima třídy důležitou, ne-li určující roli. Autoritativní přístup učitele je v konstruktivistické edukaci zcela nemožný. Symetrická, partnerská komunikace pomáhá vybudovat bezpečné prostředí třídy, kde se daří prezentování vlastních názorů, aktivnímu naslouchání a účinné spolupráci. Do vzájemné interakce vstupují učitel i žák s jistou strategií, přičemž učitelova přístupová strategie bývá určující. Učitelovu přístupovou strategii zkoumáme pomocí čtyř faktorů:

jeho interakčního chování, klimatu, které ve třídě spoluvytváří, jeho pedagogického přesvědčení a jeho systému pedagogických hodnot. Myšlenkový proces, který při interakci proběhne ve vědomí učitele a končí jeho jednáním, předchází někdy delší, jindy velice krátké rozhodování.

Proces dělíme do pěti fází:

- zahajovací impulz – z třídní situace, od konkrétního žáka
- monitorování – zjištění podstatných rysů situace
- zvažování – posuzování možných reakcí
- rozhodnutí – program nejbližšího jednání učitele
- jednání – pozorovatelná reakce učitele na danou situaci (Hejný, 2009, s. 175)

Dialogická strategie učitele je charakterizována permanentním dialogem mezi učitelem a žáky a demokratickým klimatem. Pro učitele, který k žákovi přistupuje dialogicky, je vyučování společnou tvůrčí prací žáků a učitele. Učitel vítá každý žákův podnět, který obohatí společné dílo o nový zážitek. O co větší úsilí učitel věnuje přípravě vyučovací hodiny, formulaci cíle, výběru úloh, volby metod a strategií, přípravě podnětného tvůrčího prostředí s dostatkem impulzů a příležitostí pro interakci, tím méně odpovědnosti zůstává na jeho bedrech v průběhu hodiny. Promyšlenými otázkami a při dodržování zásad symetrické komunikace provádí žáky rozmanitými úlohami a diskusí nad jejich variantními řešeními. Žáci jsou autonomní ve svém učení, volí si úlohy na své úrovni a využívají své metakognitivní dovednosti k efektivnímu učení.

Rysy dialogické strategie učitele:

- vnímavost na impulzy, které oslovují žáka
- komplexní monitorování – snaha o co nejlepší porozumění dané situaci
- alternativní zvažování – snaha o volbu takové reakce, která nejvíce přispěje k rozvoji žáků
- demokratické jednání – využití přirozené autority, která plyne např. i důsledného dodržování pravidel soužití a odpovědnosti za rozumnou organizaci práce třídy (Hejný, 2009, s. 177)

Dialogické strategie učitele vytvářejí podmínky pro kritické myšlení žáků, jehož cílem je schopnost žáků interpretovat, analyzovat, odvozovat a vysvětlovat argumenty, které vedou k řešení problémů. Dialogické vyučování je charakterizováno několika indikátory:

- počet a kvalita příležitostí pro promluvy žáka
- typy otázek, které žáci a učitelé formulují
- variabilita interakcí, na kterých komunikace probíhá
- účast všech žáků třídy na komunikaci
- aktivní naslouchání a odezva
- účelnost a zaměřenost komunikace ve vztahu k učebním cílům
- rozvoj učící se komunity, tj. intenzifikace učení třídy jako celku prostřednictvím uplatňování intelektových schopností jednotlivců (Šedřová, Švaříček, Sedláček, Šalamounová, 2016, s. 50 - 64)

Rozmanitých forem profesního rozvoje se účastní více než 80% učitelů v České republice a v mezinárodním průměru 90% učitelů. Byť jde stále povětšinou o formu kurzů a seminářů prohlubujících faktické znalosti vyučovaných předmětů, nabízí se otázka, zda existují jiné formy profesního učení, které mají vliv na kvalitu komunikačního jednání učitele ve třídě neboli uplatňování dialogické strategie učitele a realizaci dialogického vyučování. Odpovědi i na tuto otázku jsme hledali v našem výzkumu.

Škoda a Doulík (2011) ve své publikaci hovoří o taktikách a zákonitostech kritického myšlení. Za podstatné považují normy a pravidla pro posouzení dokumentů, zpráv, návrhů nebo jiných projektů. Normy nestanovují postupy, které by měli žáci využívat, ale popisují povinnosti, za které budou hodnoceni. Dalším podstatným jevem v rozvoji kritického myšlení je týmová spolupráce a příležitosti pro kooperativní učení a následná zpětná vazba, která slouží k orientaci v edukačním procesu nejen jednotlivci, ale celé skupině.

1.5.4 Hodnocení jako součást učení

Konstruktivističtí pedagogové považují hodnocení za součást učení, nikoli jako proces, který stojí výhradně za vzdělávacím produktem.

„V konstruktivistické škole se zásadně mění povaha, úloha i postavení hodnocení ve vyučovacím procesu. Hodnocení neslouží kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení. Hodnocení už nesmí v žákovi vyvolávat strach, potřebu skrývat nedostatky nebo podvádět, nesmí žákovi znechutit nebo uzavřít cestu k dalšímu poznávání. Žák má vědět, že on i učitel sledují společný cíl, jehož jeden bez druhého nemůže dosáhnout. Cílem je co největší rozvoj žákových znalostí a dovedností, co největší pokrok v chápání světa a vlastního místa v něm. Učitel spolupracuje se žákem na společném úkolu a sám se při tom učí. Oba nesou svůj díl vzájemné odpovědnosti. Učitel je zkušenější a může proto v lecčems žákovi usnadnit jeho učení. Ani žák nevstupuje do této spolupráce jako tabula rasa – to, co v žákovi už je, velmi silně ovlivňuje jeho učení i chápání. I on má zkušenosti, o nichž učitel málo ví, má své potřeby a zájmy, má svůj jedinečný přístup k učení, svou osobní historii. Hodnocení a zpětná vazba jsou chvíle, kdy žák a učitel spolupracují nejtěsněji. Společně zkoumají, co vyplývá z žákovy dosavadní práce pro jeho další učení. Reflektují a analyzují svou zkušenost. Je na učiteli, aby navrhl a se žákem prodiskutoval co dál, a je na žákovi, aby se s plným nasazením pustil do nového dobrodružství na cestě poznání.“ (Košťálová, Straková a kol., 2008, s. 9)

Vodítka pro dobré hodnocení, která konstruktivističtí učitelé respektují:

- Hodnocení žáky neohrožuje. Přispívá k budování žákovy sebedůvěry.
- Hodnocení pomáhá žákovi učení.
- Zpětná vazba informuje žáka o tom, nakolik dosáhl cílů učení, a pomáhá mu určit cíle další.
- Způsob hodnocení (poskytování zpětné vazby) odpovídá cílům učení.
- Hodnocení žákova výkonu informuje učitele o tom, jak dobrý je jeho vzdělávací program pro každého z žáků. Pomáhá učiteli plánovat žákovo učení, ukazuje mu, kde je žákova zóna nejbližšího vývoje.
- Při hodnocení vždy porovnáváme a vědomě volíme porovnávací měřítko. (sociální a individuální vztahová norma)
- Sumativní hodnocení vychází z co možná nejvíce zdrojů informací o žákově učení.
- Zpětná vazba má být poskytnuta tak, aby ji žák mohl použít.

- Hodnocení učí žáky sebehodnocení.
- Při hodnocení (zpětné vazbě) používá učitel a žák stejný jazyk – žák rozumí jazyku hodnocení. (Košťálová, Straková a kol., 2008, s. 10 -13)

Široká paleta nástrojů hodnocení umožňuje také učitelům průběžně reflektovat a vyhodnocovat svou pedagogickou činnost, zjišťovat, které jím využívané učební strategie jsou efektivní a které musejí být inovovány. Strategie hodnocení ve formativní funkci může pedagog využívat pro zlepšení své každodenní pedagogické práce. Současná praxe konstruktivistických učitelů v oblasti formativního hodnocení zahrnuje denní zápisky, pedagogické deníky, reflektivní dotazníky, rozborů videozáznamů hodin atd. Sebereflexe se stává přirozenou součástí pedagogické práce a učitelé často využívají též kolegiální zpětné vazby ke své výuce.

Náročnost profese učitele je dána především tím, že podstata edukační činnosti spočívá v kontinuální aktivní sociální interakci s žákem, určující se tedy stává dovednost sociální komunikace v rozmanitých situacích. Často jsou to situace specifické, nečekané, pro něž nemá učitel připravenou algoritmickou strategii, přesto je nucen situaci řešit správně bez negativních dopadů pro vzájemné vztahy. Je důležité si uvědomit, že o kvalitě pedagogické činnosti rozhoduje z velké části kromě škály profesních kompetencí také kompetence učitele v oblasti osobnostní a sociální. Cílená a uvědomělá sebereflexe učitele ve všech oblastech jeho pedagogické práce přispívá k rozvoji jeho integrované osobnosti a je základem pro dobré sociální vztahy jak ve třídě, tak v kolektivu pedagogů školy.

2 Fenomén profesního učení jako předpoklad implementace konstruktivistických přístupů ve výuce

2.1 Pojetí učitelské profese

Úspěšnost pedagogické práce je od 70. let 20. století předmětem mnoha výzkumů. V těchto raných výzkumech byla úspěšnost pedagogického působení určována na základě výsledků procesů učení žáka. Byly realizovány mnohé standardizované testy, které však

mnohdy neposkytovaly relevantní údaje o konkrétním obsahu vyučování. Nepřicházely s vyhodnocením komplexního dopadu pedagogického působení, nýbrž s analýzou izolovaných elementů jednání učitele, např. strukturování učební jednotky, jasnost výkladu apod. V éře tzv. sociálního obratu 90. let minulého století přicházejí například autoři Schön a Shulman, ovlivnění sociokonstruktivistickou školou myšlení v psychologii, s kritikou paradigmatu proces – produkt. Dalším stěžejním prvkem, který determinuje učitelské jednání, je podle těchto autorů odezva vlastního mentálního světa a života pedagoga. V problematice pojetí učitelské profese stále chybí klíčová kategorie. Autoři, zabývající se problematikou učitelství jako reflektivního procesu, pracují s pojmy profesionalizace, profesní kompetence, expertnost, reflektivní praxe, atd.

2.1.1 Korthagenovo pojetí realistického vzdělávání učitelů

Korthagen definuje tři základní principy profesního učení:

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

Profesní rozvoj učitele nespočívá ani tak v tom, že učitel více ví, ale v tom, že je vnímavější k praktickému kontextu, v němž vyučuje. Reflexe je hlavním nástrojem, který pomáhá lépe si uvědomit praktické situace a vlastní angažovanost v těchto situacích. (Korthagen, 2011, s. 83) Kdy tedy lze považovat učitele za reflektivního praktika? Korthagen na základě dlouhodobého výzkumu v Nizozemsku formuluje následující charakteristiky:

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

Korthagen taktéž představuje některé aspekty pedagogické práce, které jsou reflektivní praxí pozitivně ovlivňovány.

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

Korthagen se ve své výzkumné činnosti věnuje propojení pedagogické teorie a praxe a definuje tři úrovně učení. Utváření gestaltů, které jsou těsně spojeny s konkrétními zkušenostmi, tendence jednat určitým způsobem. Je to proces, v němž nějaká situace vyvolá komplex potřeb, myšlenek, pocitů, hodnot, významů a tendencí k jednání, založených obvykle na dřívějších setkáních s podobnými situacemi. Další úroveň je schematizace, potřeba podrobnějšího popisu, charakteristiky gestaltu slovy a obrazy, porozumění jeho obsahu a vytvoření hlubšího kognitivního konceptu. To znamená, že si člověk uvědomuje charakteristické vlastnosti gestaltů. Následuje budování teorie, která má dopad na konkrétní situaci. Je-li vytvořeno bohaté schéma, vyvstává potřeba vysvětlit jeho strukturu a stanovit a formulovat jeho logiku. V efektivní výchově a vzdělávání budoucích učitelů je podle Korthagena nutné přemýšlet o dimenzi schematizace. Abychom mohli vzdělávání budoucích učitelů považovat za smysluplné a efektivní, je potřeba vytvářet dostatečné množství vhodných zkušeností (gestaltů), které plně reflektují potřeby, zájmy studentů učitelství, a do procesu zahrnout též příležitosti pro reflexi těchto zkušeností. (Korthagen, 2011, s. 175 - 195)

2.1.2 Hattie a Wiliam - pojetí akcentující hodnocení v profesním učení

Hattie patří mezi významné odborníky v oblasti profesního růstu pedagogů v posledních patnácti letech. Do odborné diskuse přichází s konceptem plánování výuky na základě vyhodnocování důkazů o učení a využívání hodnocení ve formativní funkci k profesnímu učení pedagogů. Definuje pět dimenzí expertnosti učitele:

- flexibilita ve vyučování
- schopnost vytvořit optimální klima

- schopnost poskytovat popisnou zpětnou vazbu
- schopnost respektujícího přístupu k žákům a studentům
- schopnost zapojit žáky do učení, umožnit jim převzít za ně odpovědnost

Formativní hodnocení je dobré hodnocení. Je to hodnocení, které nestojí na konci učebního procesu, ale je jeho nedílnou součástí. Pro učení jedince má silný motivační význam, vede k porozumění vlastním metakognitivním procesům a učebnímu stylu. Učitel, který rozumí principům formativního hodnocení, vědomě do procesu formativního hodnocení zapojuje žáky, učí je prozkoumávat své práce (důkazy o učení) a využívat je ke stanovování dalších cílů. Učitel zavádějící formativní hodnocení využívá podpory svých spolupracovníků a je mu vlastní reflektivní praxe. Na svém pracovišti pomáhá budovat učící se komunitu učitelů. Wiliam definuje pět strategií formativního hodnocení, které umožňují učitelům efektivně realizovat edukační proces na základě porozumění potřeb žáků a průběžného vyhodnocování cílů s oporou o důkazy o učení a zároveň činí z formativního hodnocení jednu ze zásadních profesních kompetencí učitele.

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

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

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

Strategie 4: Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem

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

V obsahu formulací strategií lze odhalit pojmy, kompetence, aktivity a důkazy, s kterými učitelé projektových škol vědomě nakládají a učí se je využívat ve prospěch kvality učení každého žáka. V souvislosti s výsledky našeho výzkumu zmiňujeme např. plánování pozpátku, popisná zpětná vazba, vrstevnické učení a hodnocení, sebehodnocení, kooperativní učení, žakovské portfolio jako nástroj formativního hodnocení, konzultace ve formátu žák- učitel- rodič, důkazy o učení, možnost volby, individualizace výuky, modelování, zóna nejbližšího vývoje, pokrok žáka, evaluace atd.

2.2 Procesy profesního učení

„Ne každá zkušenost může být považována za edukativní. Edukativní je ta, kterou lze vztáhnout k předchozím zkušenostem a budoucím potřebám, a je interaktivní. Učící se má na situaci vliv a obráceně.“ (Dewey in Singule, 1991)

2.2.1 Kolbův cyklus učení

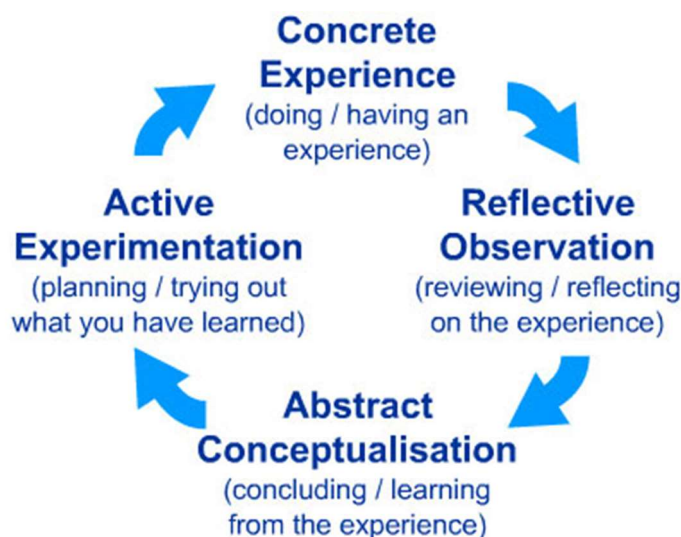


Schéma 1 Kolbův cyklus učení

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

Zkušenostní učení bylo už v dávné minulosti středem zájmu Aristotela a v minulém století se s konceptem zkušenosti ve své práci zabývali například Dewey a Lewin, který v 50. letech definoval tzv. cyklus učení prožitkem. V aktualizovaném vydání D. A. Kolb nabízí systematické a aktuální informace o teorii zkušenostního učení a jeho moderních aplikacích v profesním učení a terciárním a celoživotním vzdělávání, které odrážejí tři dekády výzkumu a reflektivní praxe. Schéma 1 demonstruje čtyři fáze cyklu:

1. fáze: Konkrétní zkušenost (aktivní i pasivní)
2. fáze: Pozorování a reflexe – vědomé zpětné vyhodnocování síly a významu prožitku
3. fáze: Abstraktní pojetí a zobecnění – vyvození specifických závěrů ovlivňujících naše další učení
4. fáze: Aktivní experimentování – ověřování důsledků a uplatnění žádoucích změn v učení

Kolb uvažuje o učení také jako o cyklickém procesu s východiskem v lidské zkušenosti a vytváří typologii čtyř kognitivních stylů, které odpovídají jednotlivým fázím cyklu. (Kolb, 2014)

| Fáze Kolbova cyklu | Učební styl | Charakteristické schopnosti a dovednosti |
|----------------------------------|--------------------|---|
| Zkušenost - prožívání | konvergující styl | tvorba pojmů, zobecňování, racionalizace |
| Reflexe - vnímání | divergující styl | představivost, pocity a naslouchání |
| Konceptualizace - myšlení | asimilující styl | shrnování, budování abstraktních teorií |
| Aktivní experimentování - konání | akomodující styl | činnost, ověřování v nových situacích |

Tabulka 1 Kolbův cyklus - Učební styly

2.2.2 Shulmanův cyklický model

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

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

- reflexe – ohlédnutí za výukou, posouzení úrovně naplňování cílů výuky
- nové porozumění – učitel si vytváří novou představu o efektivitě vlastní pedagogické práce a inovuje své cíle s porozuměním díky předchozím fázím

Reflexe po akci umožňuje zevrubnou analýzu učební situace a hluboké promýšlení problémů s možností pozvolného hledání souvislostí. V takto koncipované reflexi je možné zahrnout i afektivní složku učební situace a kriticky promýšlet alternativy jednání učitele. Do repertoáru kompetencí učitele je potřeba zahrnout také reflexi v akci (*Reflection in Action, Hot Action, Thinking on your feet*, Schön, 1983), která více využívá pedagogickou intuici a jejím specifickým je akční přítomnost. (Minaříková, Janík, 2012, s. 181-185)

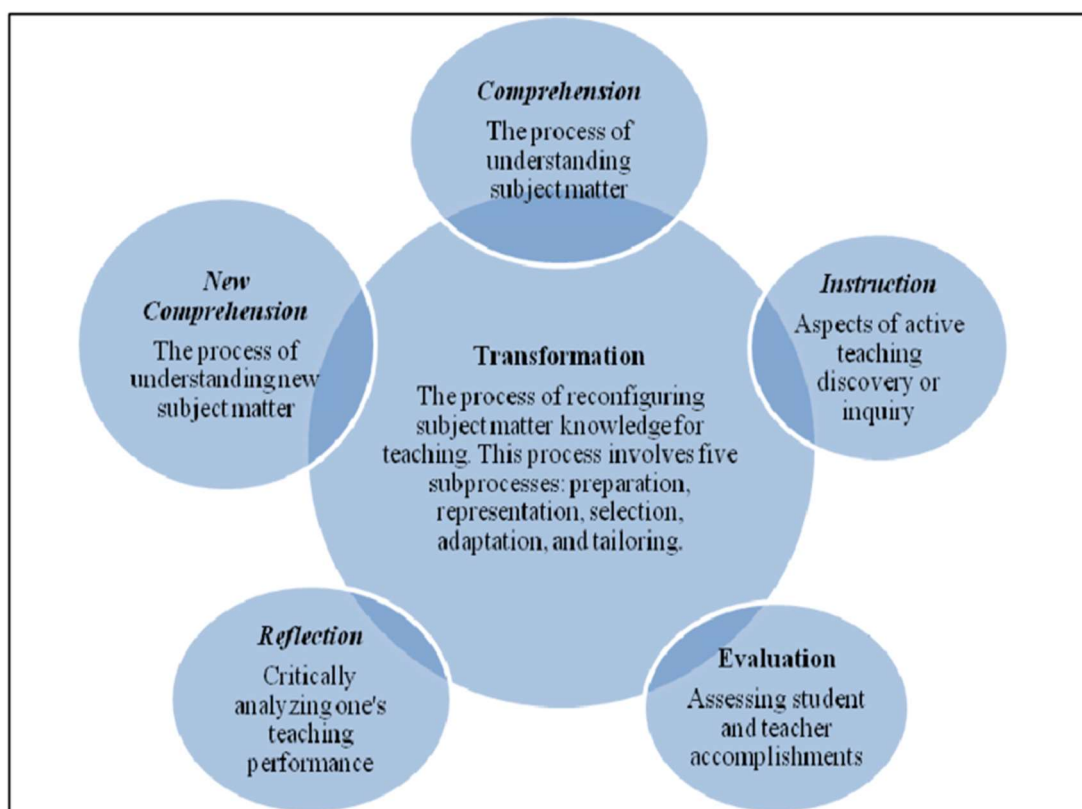


Schéma 2 Shulmanův cyklický model

Zdroj: https://www.researchgate.net/figure/The-model-of-pedagogical-reasoning-and-action-Adapted-from-Wilson-Shulman-and-Richert_fig1_262639393

2.2.3 Korthagenův model ALACT

Korthagenův cyklus učení je spuštěn konkrétním jednáním, konkrétní zkušeností, která je spojena s cílem jednání. Poté následuje zpětný pohled na toto jednání. Došlo k něčemu překvapivému nebo neočekávanému vzhledem k cíli? Tato fáze může být aktivována emočními signály, frustrací, že nelze dosáhnout stanoveného cíle, nastává tedy jakási vnitřní zpětná vazba. Velmi efektivním zdrojem pro spuštění této fáze je zpětná vazba kolegů či žáků. V další fázi získávají určité aspekty specifický význam, zde dochází k rozvoji lepší, podrobnější percepce. Učící se jedinec dosahuje hlubšího uvědomění, co se v reflektované situaci děje. Korthagen tuto fázi nazval uvědomění si podstatných aspektů. Na základě zpětné vazby, vnitřní či vnější, dochází k vytvoření alternativních postupů jednání. Nastávají příležitosti pro využití rozmanité kolegiální podpory a strategií profesního učení tak, aby mohla být inovovaná, vylepšená činnost učícím se jedincem vyzkoušena. (Korthagen, 2011, s. 73 – 79)

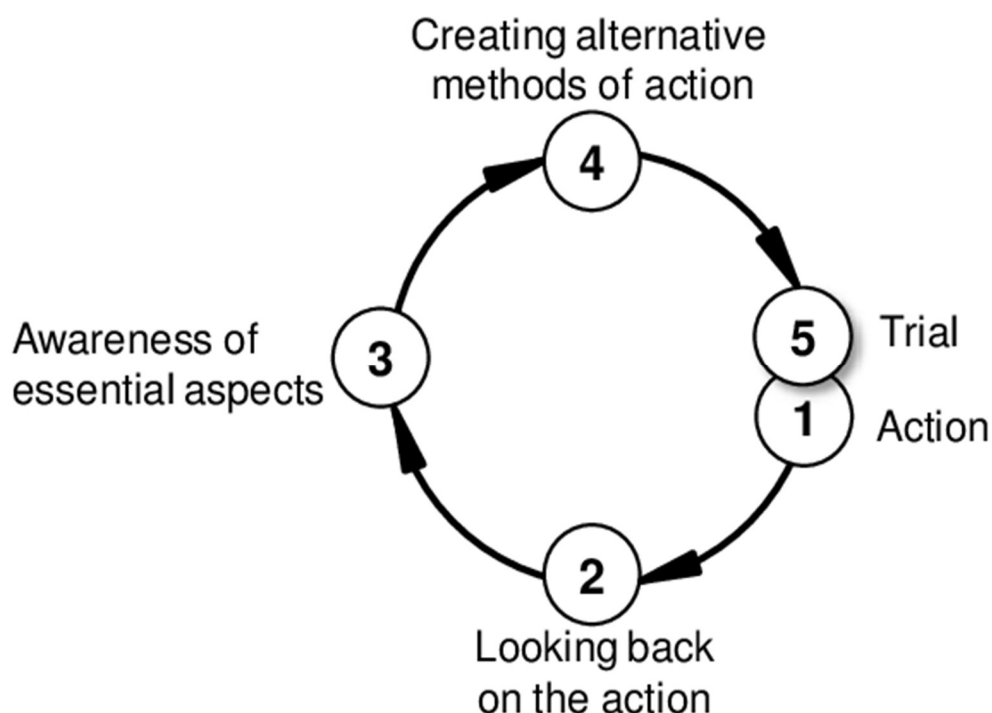


Schéma 3 Korthagenův model ALACT

Zdroj: https://www.researchgate.net/figure/ALACT-model-describing-the-phases-of-spiral-professional-development_fig4_5448226

2.2.4 Teacher Enquiry and Knowledge Building Cycle H. Timperley

neboli Badatelsky orientovaný cyklus profesního učení je důkazem o využívání principů formativního hodnocení v pedagogické praxi k zefektivňování učení žáků a učitelů. Na základě analýzy učebního procesu prostřednictvím důkazů o učení učitelé plánují svůj profesní rozvoj a smysluplně nastavují cíle jak pro žáky, tak pro sebe. Tento pohled na hodnocení je v rozporu s tendencí nahlížet na hodnocení jako na proces separovaný od učení a vyučování, který stojí na konci cyklu učebního procesu a jehož hlavní úlohou je popis a sumarizace. Autorka, Helen Timperley, je profesorkou University of Auckland. Její vědecká práce v oblasti profesního rozvoje učitelů je založena na analýze potřeb studentů zjištěných prostřednictvím hodnocení.

Principy formativního hodnocení lze efektivně aplikovat na učení. Díky uplatňování těchto principů se zlepšuje implementace výukových a učebních postupů, což vede k lepším výsledkům studentů. Hodnocení ve své formativní funkci je nedílnou součástí učení. Je to hodnocení, které pomáhá učícímu se, je průběžné a interaktivní. Učící se zná učební cíle, očekávané výsledky a kritéria jejich hodnocení. Ve výuce je využíváno rozmanitých výukových strategií i způsobů ověřování znalostí. Formativní hodnocení se odehrává v prostředí bezpečí, důvěry a respektu. Součástí hodnocení může být i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Základem pro formativní hodnocení je popisná zpětná vazba, která poskytuje učícímu se dostatek informací o tom, kde se zrovna nachází a jaké kroky je potřeba udělat pro dosažení pokroku. Pro každého učícího se jedince, učitele či žáka, efektivita každého procesu formativního hodnocení závisí na tom, jak si odpovídá na tři otázky: Kam mířím? Jak to dělám? Jaký bude můj další krok? (Timperley, 2011, Hattie, 2012) Badatelský cyklus učení (*Teacher enquiry and knowledge-building cycle*) Helen Timperley definuje pět vzájemně se ovlivňujících dimenzí a ukazuje způsob, jak může učitel prostřednictvím porozumění potřebám žáků a potřebám svým průběžně vyhodnocovat vlastní pedagogickou práci. Cyklus nabízí možnosti pro zevrubnou analýzu žákovských výstupů tak, aby docházelo k zlepšování výsledků žáků a zároveň bylo možno odkrývat nový potenciál pro vlastní profesní růst.

První dimenzí cyklu je odhalování současného stavu žákových kompetencí a vzdělávacích potřeb. *Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co studenti vědí?* Současně učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do učebního procesu řídí porozuměním potřeb žáků v dosahování pokroku.

Druhá dimenze cyklu nabádá učitele, aby definovali své potřeby nutné pro zvýšení efektivity v oblastech, které potřebují žáci rozvíjet. Smysluplné je využití odborné podpory při identifikaci vlastních vzdělávacích potřeb tak, aby měly dopad na žáky. Třetí dimenze cyklu je zaměřena na profesní růst a shromažďují se zde důkazy o potřebách učení žáků, o potřebách učení učitelů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení studentů. Čtvrtá dimenze akcentuje výuku. Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím profesního učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je důležité systematické a kontinuální vyhodnocování. V páté dimenzi přichází na řadu vyhodnocování. *Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků?* Tato otázka se opírá o vizi učení jako procesu vývoje učitele, jako učícího se, přizpůsobivého odborníka, který ví, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení, a flexibilního profesionála, který kvalifikovaně posuzuje přínos fungující rutiny, stejně jako nové pedagogické výzvy.

(Otavová, Magister, 2017)

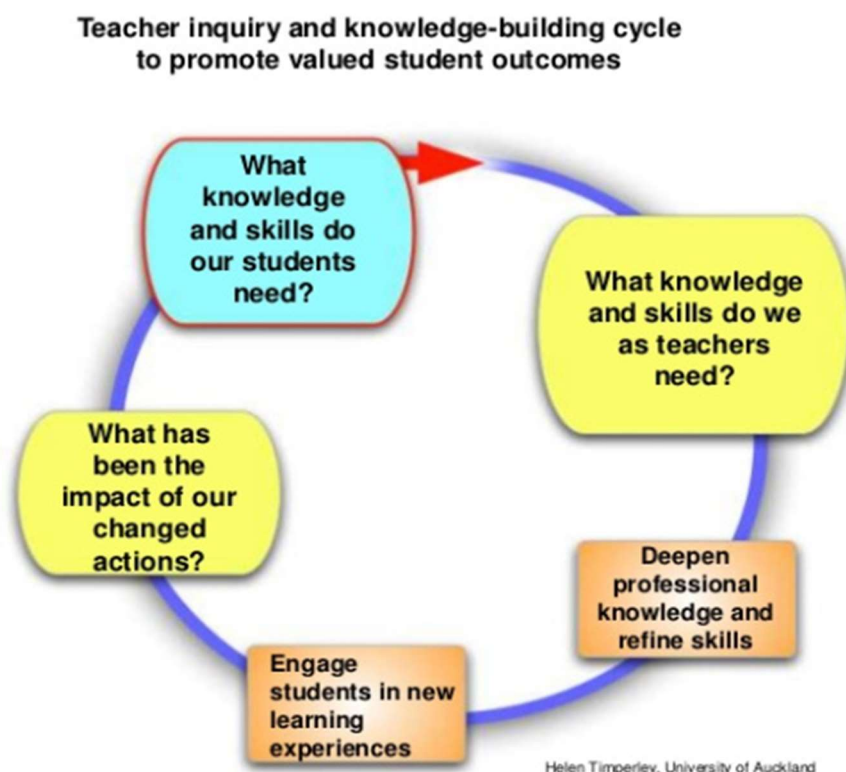


Schéma 4 Badatelsky orientovaný cyklus profesního učení, H. Timperley

zdroj: <https://slideplayer.com/slide/4590556/>

3 Pedagogický výzkum

3.1 Učitel – realizátor konstruktivistického edukačního procesu

3.1.1 Cíle kvalitativního výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

- Analyzovat v kvalitativní rovině profesní připravenost pedagogů 1. stupně projektových škol pracujících v projektu Pomáháme školám k úspěchu v kontextu konstruktivistického pojetí edukace.

Dílčí výzkumné cíle:

- Porozumět významu profesního učení pro pedagogy 1. stupně v kontextu výkonu jejich povolání.
- Prozkoumat zkušenosti učitelů 1. stupně s formami, metodami a strategiemi profesního učení.
- Popsat podmínky pro realizaci profesního učení na 1. stupni ZŠ.
- Porozumět důvodům pro implementaci konstruktivistických přístupů v edukačním procesu učitelů 1. stupně základních škol pracujících v projektu PŠÚ.
- Objasnit pojetí efektivního profesního učení s dopadem na kvalitu edukačního procesu na 1. stupni ZŠ.
- Prozkoumat vyhodnocování efektivity konstruktivistického edukačního procesu.
- Popsat příležitosti pro reflexi osobního profesního pokroku učitelů 1. stupně základních škol PŠÚ.

3.1.2 Výzkumné otázky

1. Jakou roli hraje profesní učení v pedagogické praxi?
2. Jaká je konkrétní představa učitelů 1. stupně o efektivním profesním učení, které má dopad na kvalitu edukačního procesu?

3. Jaké formy, metody a strategie profesního učení učitelé 1. stupně využívají?
4. Jaké podmínky musejí být splněny, aby profesní učení mohlo probíhat?
5. Které konkrétní pohnutky stimulují učitele k implementaci konstruktivistického přístupu v edukačním procesu?
6. Jak učitelé vyhodnocují kvalitu své výuky a pokrok svých žáků?
7. Jak učitelé reflektují své profesní potřeby?

Dílčí výzkumné cíle jsou konkretizovány výzkumnými otázkami. Odpovědi na výzkumné otázky korespondují s analýzami zpracovanými v celé třetí kapitole.

3.1.3 Metody výzkumu a výzkumné nástroje

K podrobnému vhledu do zkušeností učitelů 1. stupně základních škol, které využívají podporu projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, jsme stanovili kvalitativní výzkumnou strategii. Za výzkumný nástroj byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, který poskytuje výzkumníkovi příležitost pro velmi komplexní sběr dat a umožňuje informantům se do zkoumané problematiky hlouběji ponořit.

Pro zpracování zjištěných informací jsme zvolili metodu zakotvené teorie s následným kódovacím procesem zpracování a interpretace dat, které vedou ke konceptualizaci a následné integraci. V terénu zakotvené teorie pracujeme se třemi typy kódování – otevřeným, axiálním a selektivním. Validita výzkumu je zajištěna triangulací, prostřednictvím opory ve výsledcích kvantitativního výzkumu a ve výstupech z evaluace koncepčních dokumentů školy *Pomáháme školám k úspěchu*.

3.1.4 Výzkumný soubor

Informanty v kvalitativním výzkumu byli pedagogové 1. stupňů základních škol pracujících v projektu PŠÚ, kteří se zapojili do dotazníkového šetření - kvantitativní části našeho výzkumu. Dotazníkové šetření mapovalo vliv systematického využívání forem, metod a strategií profesního učení na zvyšování kvality edukačního procesu.

Ke spolupráci na kvalitativní části výzkumu bylo osloveno 15 pedagogů 1. stupně ze tří projektových škol, které využívají komplexní podporu projektu PŠÚ po různě dlouhou dobu. Z tohoto původního záměru se podařilo realizovat rozhovory s 12 informanty, u kterých jsme docílili naplnění veškerých nutných nároků kladených na tento typ výzkumu. Jedná se o informanty z řad učitelů 1. stupňů dvou základních projektových škol, z nichž jedna čerpá plnou podporu projektu po dobu pěti let a druhá má status školy spolupracující s podporou omezenou. Rozhovory byly realizovány v období květen až červen 2018. Pro potřeby základní identifikace v rámci kódovacího procesu a interpretace výpovědí jsou informanti vedeni pod smyšlenými jmény s doplňujícími specifikacemi.

Informant 1: Gábina (žena, 53 let, okres Olomouc)

Informant 2: Pavlína (žena, 26 let, okres Olomouc)

Informant 3: Světlana (žena, 38 let, okres Olomouc)

Informant 4: Zdeněk (muž, 29 let, okres Olomouc)

Informant 5: Dana (žena, 43 let, okres Olomouc)

Informant 6: Lenka (žena, 30 let, okres Olomouc)

Informant 7: Marie (žena, 40 let, okres Olomouc)

Informant 8: Simona (žena, 27 let, okres Olomouc)

Informant 9: Veronika (žena, 46 let, okres Přerov)

Informant 10: Zita (žena, 40 let, okres Přerov)

Informant 11: Magda (žena, 55 let, okres Přerov)

informant 12: Anna (žena, 39 let, okres Přerov)

3.1.5 Kódování a interpretace rozhovorů

Pro interpretaci rozhovorů a analýzu kategorií jsme zvolili ty, které se v odpovědích informantů opakují. Je tedy možné je zobecnit. V analýze se však může objevit i kategorie, která je opakována méně často, přesto je považována za kategorii důležitou a bude v textu označena. Jsme si vědomi složitěho členění, které by mohlo analýzu činit méně srozumitelnou.

Rozhodli jsme se tedy do obsahu uvést pouze název hlavní kategorie, podkategorie poté budou v textu uváděny pod označením posledního čísla podkapitoly a následně v abecedním řazení písmen (např. 3.1.5.1, další členění 1A, 1Aa, 1B, 1Ba.....dále 3.1.5.2, další členění 2A, 2Aa atd.)

3.1.5.1 Význam profesního učení pro výkon povolání pedagoga

Kapitola je zaměřena na důvody, které pedagogy vedou k dalšímu profesnímu rozvoji, ať už je náplní celoživotního vzdělávání, nebo kolegiálního, vzájemného učení, či samostudia. Diagram i tabulka odhalují také příležitosti, které školní prostředí svým zaměstnancům poskytuje a jejichž potenciál dokáží učitelé v různé intenzitě a kvalitě využít.

To, že učitelé považují vzájemné učení a kolegiální spolupráci za efektivní příležitost pro jejich profesní rozvoj, dokládá bohaté členění grafu, který poukazuje též na konkrétní formy spolupráce. U těchto zjištění byla validita a reliabilita v rámci kvalitativního výzkumu zvýšena díky výsledkům kvantitativní analýzy – výsledků dotazníkového šetření, včetně předvýzkumu, který byl publikován v roce 2016. (Otavová, *Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*, 2016)

Jaké jsou příčiny (kauzální podmínky), které vedou pedagogy k rozhodnutí se profesně zdokonalovat v rámci celoživotního učení, kolegiální spolupráce a samostudia? Deskripce těchto příčin je uvedena v tabulce 2, kde jsou zároveň označeny nejčastěji zastoupené kategorie.

| Kauzální podmínky (příčiny) | | |
|---|------------------------------|---|
| kategorie | četnost zastoupení kategorie | specifikace informantů |
| měnící se potřeby žáků | 6 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 7, Informant 11, Informant 12 |
| seznámení se s inovativními postupy | 4 | Informant 1, Informant 4, Informant 6, Informant 8 |
| kontinuální sebereflexe pedagogické práce | 5 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 8 |
| příprava a plánování výuky | 6 | Informant 1, Informant 2, Informant 4, Informant 6, Informant 7, Informant 10 |
| reflexe a sdílení po realizaci výuky | 7 | Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 7, Informant 8, Informant 9, Informant 10 |
| vzájemné hospitace se zakázkou | 6 | Informant 1, Informant 2, Informant 5, Informant 6, Informant 7, Informant 11 |
| párová výuka | 8 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 8, Informant 9, Informant 10, Informant 11 |
| spolupráce s asistentem pedagoga | 10 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 5, Informant 6, Informant 8, Informant 9, Informant 10, Informant 11 |
| spolupráce v širším oborovém týmu | 4 | Informant 4, Informant 9, Informant 10, Informant 12 |
| DVPP kurzy a semináře | 5 | Informant 1, Informant 3, Informant 4, Informant 7, Informant 8 |
| studium literatury a zdrojů | 3 | Informant 5, Informant 6, Informant 9 |

Tabulka 2 Význam profesního učení pro výkon povolání

Já myslím, že bych se bez profesního učení neobešla, můj názor je, že když vysokoškolák skončí studium, jde do praxe a tím mělo jeho učení skončit? Uplatnit se v praxi znamená další vývoj, protože vše kolem nás se vyvíjí a nemůžu učit třicet let a dál se jakoby neposouvat. Možná je spousta učitelů, kteří to vnímají jinak, za sebe si nedovedu představit stát na jednom bodě a vnímám silné podněty od žáků k tomu, co já se chci dál naučit a dozvědět a v čem se rozvíjet a myslím si, že by to mělo být intenzivní a navazující růst,

ne po nesouvislých krocích, ale pravidelně, ne jít jednou za půl roku někam na seminář, ale intenzivní a ve více směrech, nejen příjem informací, studium literatury, tím to rozhodně nekončí, přijímat, dávat zpětnou vazbu. Profesní učení si taky představuji mezi kolegy, určitě navštěvování v hodinách, sdílení zkušeností, není to jenom vzdělávání ve smyslu nabytí informací, ale hlavně převedení do praxe, v konkrétní situaci a s konkrétními žáky, konkrétním předmětu nebo kontextu.

Pavčina, 26 let

1A Celoživotní učení

Celoživotní učení má v grafické podobě úvah pedagogů nad významem profesního učení pro výkon jejich povolání specifické místo. Z proměnných, které ilustrují pojetí celoživotního učení, vyplývá, že společným rysem je plánování vlastního profesního rozvoje na základě vyhodnocování dílčích cílů. Tyto průběžně vyhodnocované pedagogické cíle jsou opřeny o porozumění měnícím se potřebám žáků a s tím související kontinuální sebereflexi pedagogické práce.

1 Aa. Měníci se potřeby žáků

Musím pokrýt svoje vzdělávání tak, abych v dnešní době, která je taková hektická, rychlá, a i ty děti jsou takové, mají více vědomostí, znalostí, ale přitom jsou neklidné, neumí se soustředit, a ještě nám přibývá strašně moc dětí ve třídě, tak abych v tom kolektivu byla schopná jako kantor obstát, takže bez té profesní, toho profesního růstu, uvědomění si těch souvislostí, bych nebyla schopná učit tak, jak učím.

Gábina, 53 let

Budu se učit ráda v jakémkoliv oboru, protože 1. stupeň zahrnuje všechny obory. Neméně důležitý je pro mě zájem dětí, vyhledávám spolupráci tam, kde potřebuji pomoci dětem a nemám pro to v tu chvíli prostředky, takže třeba spolupráce s tebou v 5. třídě, věděla jsem, kam a jak ty děti mám posunout, takže jsem tě vyhledala, abych věděla, jaké má dětem klást výzvy, aby nezakrňovaly, aby se rozvíjely.

Světlana, 38 let

1 Ab. Seznámení se s inovativními postupy

Tím, že člověk vystuduje nějaký obor, tak to neznamená, že mu to stačí na celý život. Je potřeba se neustále vzdělávat a není to jenom taková fráze, hlavně co se týká metodiky a didaktiky neustále nacházet nové oblasti, jak to těm dětem předat, ty informace, aby byly pro děti uchopitelné, aby byly postiženy všechny složky, aby pracovaly děti intuitivní, smyslové, aby během výuky dostaly příležitost všechny děti.

Gábina, 53 let

Tak co se mi úplně nejvíc osvědčilo, pokud jsem měla možnost účastnit se nějaké vzorové hodiny, ať už to bylo u nás na škole nebo v rámci sdílení s jinými školami, tak pro mě velkým přínosem nebyla ani tak nějaká teorie, ale spíš konkrétní hodina, kterou jsem si potom mohla odnést, vyzkoušet si ve své praxi a pak jsem viděla výsledky, které mohou být úplně jiné, než ty, které jsou z těch běžných hodin, které člověk třeba při nejlepším svědomí chystá.

Lenka, 30 let

Za velmi podstatnou považují učitelé možnost praktického využití teoretických poznatků v konkrétním edukačním kontextu. Systém otevřených hodin, který si ve specifických podobách osvojily projektové školy, nabízí učitelům příležitost si konkrétní teoreticky osvojené inovativní postupy vyzkoušet ve výuce a díky reflexi a zpětné vazbě kolegů porozumět jejich dopadu na kvalitu učení žáků i vlastní pedagogický rozvoj. Cesta k akceptování vzájemných návštěv v hodinách, kdy může učitel pracovat v naprosto bezpečném kolegiálním prostředí je různě obtížná a dlouhá. Pozitiva i úskalí jsou podrobně popsána v následující kapitole.

1 Ac. Kontinuální sebereflexe pedagogické práce

Já bych mohla shrnout svoji pedagogickou praxi, tak učím už třiatřicet roků a učím se neustále a zdá se mi, že čím jsem starší, mám víc informací k tomu, abych se víc učila, abych získávala víc těch možností, jak vylepšit strukturu a obsah své výuky.

Gábina, 53 let

Pomohlo mi to, že jsme vstoupili do projektu, kdy jsem si teprve uvědomila, že je důležité, aby profesní učení nebyly jen takové izolované ostrůvky, ale aby změna proběhla napříč

celou výukou a to přemýšlení bylo vlastně o mém osobním růstu, nemůžu se zaměřit jenom na určitou oblast, ale musím pokrýt svoje profesní vzdělávání na základě svých žáků.

Gábina, 53 let

Gábinina výpověď demonstruje skutečnost, která se odráží i v dalších aspektech pojetí profesního učení a kolegiální spolupráce, a tou je vytvoření příležitostí získat aktuální popisnou zpětnou vazbu k tomu, jaké jsou pedagogovy konkrétní profesní potřeby při observaci jeho výuky. Projekt *Pomáháme školám k úspěchu* (dále PŠÚ) kromě tohoto stimulu představil také komplexní systém kolegiální podpory a příležitostí pro profesní učení v oblasti pedagogických kompetencí a velmi přirozeně tak propojil uvažování o plánování vlastního profesního rozvoje s kvalitou výuky ve třídě. U některých informantů se jevil posun od uvažování typu, *Mám chuť se něco nového naučit*, k fázi *Mám motivaci naučit se to, co potřebují moji žáci*, komplikovanější. Ve školách pracujících v projektu kratší dobu a učitelů, kteří se nacházejí ve fázi testování a ohledávání svých profesních schopností a dovedností, přetrvává oddělené uvažování o potřebách pedagoga a potřebách žáků, a to nehledě na délku praxe. Až první zkušenosti s aspekty reflektivní praxe a získání dovednosti průběžně vyhodnocovat své pedagogické cíle učitelům odkrývají cesty, jak zevrubněji a detailněji analyzovat svou výuku.

- Učí se v mých hodinách všichni žáci?
- Dosáhnou všichni moji žáci formulovaných cílů?
- Co některým žákům brání v tom, aby cílů dosahovali nebo se k nim přibližovali?
- Jak se dozvím o tom, že moji žáci dělají pokrok? Jak se o tom dozví žáci?
- Vedou všechny mé realizované strategie k naplňování cílů hodiny?
- Jak mám vyhodnocovat pokrok jednotlivých žáků?

Tyto a další otázky se stávají přirozeným odrazovým můstkem procesu reflektivní praxe pedagogů. Středobodem jejich uvažování se postupně stává žák a jeho potřeby.

1 B Vzájemné učení – spolupráce učitelů

Efektivní formy vzájemného učení, vzájemné hospitace a otevřené hodiny kolegů se zakázkou, umožňují učitelům nabývat cenné zkušenosti s poskytováním popisné zpětné vazby. Takto koncipovaná spolupráce je obohacující jak pro učitele, který hodinu otevírá, tak i pro kolegy, kteří se otevřené hodiny účastní. Umožňuje všem zainteresovaným se koncentrovat na vybraný specifický výchovně-vzdělávací moment v rámci vyučovací jednotky a s následnou reflexí pracovat v dalších hodinách. Rozborová hodina, tzv. reflektivní setkání, je nezbytnou a mimořádně přínosnou součástí této kooperativní strategie. Reflexe po realizované otevřené hodině umožňuje diskurzivní analýzu vyučovací jednotky na základě popisu z pohledu učitele i hospitujícího. Při zpětném náhledu lze promýšlet rozmanitá alternativní řešení, tato praktická zkušenost se stává východiskem profesního učení pro obě zúčastněné strany. Aby učitel mohl posoudit dopad své výuky přímo na kvalitu školní práce žáků, je součástí reflektivních setkání rozbor žakovských důkazů o učení. Jedním z témat, kterým se učitelé při posuzování dopadu jejich výuky na učení žáků věnují, je korespondence obsahu a cílů výuky, které jsou úzce spjaté s kritérii hodnocení žakovských prací. (Otavová, *Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*, 2016)

1 Ba. Příprava a plánování výuky

Mně přijde hodně důležité, pokud jsou třeba paralelní třídy, tak společná příprava na hodiny. Každý bychom si odučili svoji hodinu a potom sdílet informace mezi sebou, jak ta hodina proběhla, čeho jsme si všimli, takže tady takovéto sdílení.

Gábina, 53 let

Podle mě i hodina (profesního učení) týdně může mít svůj efekt, který si učitel přenáší do své další práce, někdy stačí, že si jen něco málo uvědomí díky spolupráci s kolegou i v rámci jedné hodiny a naopak někdy, kdyby se stalo, že každý den se podaří něco připravit společně s kolegou, protože je to časově velmi náročné, tak to nemusí mít takový efekt. Je to vcelku nevyzpytatelné. A taky se člověk učí takhle spolupracovat, takže potom už ví, jak efektivněji spolupracovat, když si na to navykne. Ze začátku třeba z té spolupráce nedokáže tolik vytěžit, trvá to dlouho na to, co to nakonec přinese. Jako každá práce s lidmi.

Zita, 40 let

1 Bb. Reflexe a sdílení po realizaci výuky

Vzájemné hospitace a společné přípravy na hodiny nebo bloky hodin, což jsem zažila teď, to bylo pro mě velmi přínosné, taková ta debata nad tím, kam něco může vést a nevede, třeba si to pak vyzkoušet na dvou různých třídách a potom si povídat o tom, jak dopadla naše představa v různých skupinách, čím to bylo způsobené, čemu se vyhnout, opravdu spolupráce na přípravě, potom odučení a znova zase. Taková praxe by podle mě byla přínosná pro všechny, ale vím, že všichni na to nejsou, nejsou k tomu otevření, chce to velkou odvahu jít s kůží na trh a mít k sobě do té skupiny, dvojice či trojice někoho, komu i já důvěřuju. V našem kolektivu bych s kýmkoliv spolupracovat nemohla a ani nechtěla, ale od někoho zase teda беру všechno, tu kritiku, ale i pochvalu. Není to úplně jednoduché najít si k sobě někoho takového.

Zita, 40 let

Mně tak přijde, že celou dobu, co učím, že to (profesní učení) u mě probíhá tak nějak přirozeně, v prostředí, do kterého jsem přišla, že tady vzdělávání a vzájemná spolupráce, sdílení s kolegy je naprosto přirozená věc, pak mi nepřijde nějak divné nebo nepřirozené se chtít dál rozvíjet.

Pavčina, 26 let

Zatím jako profesní učení v rámci sdílení a následků v hodinách moc nepociťuji, byť bych za to byla velmi ráda, ale prostě na to nemám kapacitu, nemám čas. V rámci profesního učení mě nenapadnou první vazby mezi kolegy, protože ve škole nejvíc času strávím s dětmi, tak pro mě na prvním místě je vzájemné učení mezi mnou a dětmi. Semináře jsou intenzivnější, protože se tomu člověk věnuje třeba celý den a je vtažen do jiné atmosféry, do kolektivu dospělých, tam si myslím profesní učení probíhá velmi efektivně.

Světlana, 38 let

Z výpovědi Světlany je patrné, jak intenzivně někteří učitelé vnímají potřeby svých žáků a jak velmi jim slouží jako odrazový můstek k plánování vlastního profesního rozvoje. Na druhou stranu je potřeba konstatovat, že v projektových školách se v prvních zhruba dvou letech projektové spolupráce objevuje uvažování nad strategiemi profesního učení jako nad aktivitami, na které učitel v běžném pedagogickém procesu nemá dostatek času a jsou spojeny s větší administrativní zátěží a spoustou dokumentace.

Po tomto období s převládajícím pojetím kolegiální spolupráce jako časově a administrativně zatěžující činnosti frustrace pedagogů mizí a učitelé zjišťují, že jejich obavy z nadměrné zátěže jsou neopodstatněné a kolegiální spolupráce ve všech svých podobách je dobrovolná činnost přirozeně vyplývající z individuálních potřeb každého učitele. Zkušenosti z práce mentorky na projektové škole vypovídají o tom, že potřeba učitelů dokumentovat si v různých podobách svou reflektivní činnost a pokrok se liší. Souvisí to bezesporu s jejich typologickým nastavením, ale i aprobací. Učitelé na 1. stupni častěji považují za velmi přirozené vést si podrobné reflektivní záznamy, archivovat práce svých žáků a využívat pro vyhodnocování pokroku žáků jejich strukturovaná portfolia. Důraz na názornost, detailní popisnost přípravy a realizace učebního procesu spolu s dostatkem času, který mohou se svými žáky strávit, pomáhá učitelům 1. stupně učinit z reflektivního procesu díky komplexnosti evidovaného materiálu velmi přehledný proces, který může být jak východiskem pro evaluaci výuky, tak pro sebereflexi učitele a příležitostí pro kolegiální spolupráci. Setkáváme se však také s více intuitivním pojetím reflektivní činnosti, kdy bývá nejčastější příležitostí pro kolegiální spolupráci přítomnost asistenta pedagoga či párového učitele, kteří úzce spolupracují v rámci přípravy a realizace edukačního procesu a právě jejich neustálá komunikace a sdílení se stává prostředkem jejich profesního učení. Obecnou charakteristikou učitelů 1. stupně, srovnáme-li s učiteli na 2. stupni ZŠ, je větší připravenost a ochota využívat kolegiální spolupráci ke svému profesnímu růstu. Kolektivy učitelů 1. stupně vykazují větší míru stmelivosti, komunikační otevřenosti a partnerského přístupu, než učitelé na 2. stupni.

Jednou z velkých projektových výzev, které se v mnoha školách daří dosahovat, patří spolupráce učitelů napříč stupni základní školy. Ta je nezbytným předpokladem pro zvyšování efektivity a kvality výuky.

1 Bc. Vzájemné hospitace se zakázkou

Potom mi přijde velmi důležité, když ti přijde někdo do hodiny a sleduje tvoji hodinu, to mi přijde hodně užitečné, to jsme si vyzkoušeli taky za posledních pár roků. To si vlastně můžeš dát zakázku, čeho si má ten dotyčný všimnout, a zase v podstatě formou poskytování zpětné vazby si může člověk uvědomit věci, na kterých by mohl dál pracovat.

Gábina, 53 let

Co mi nejvíce pomohlo do praxe, byly náslechy a hospitace v hodinách, ať už od kolegů ze školy, nebo i od kolegů z jiných škol zaměřených na stejný předmět, téma, kompetenci, podobný cíl.

Pavčina, 26 let

Zakázky učitelů

Specifické zakázky k vzájemnému učení a spolupráci učitelé formulují pro své kolegy, pedagogické konzultanty, asistenty pedagoga, párové učitele, vedení školy. Zakázka je velmi konkrétně formulovaná otázka mířící do oblasti rozmanitých kompetencí učitele v konkrétní učební jednotce s konkrétními žáky. Učitelé tímto způsobem získávají cennou zpětnou vazbu od kolegů.

Stavba hodiny v třífázovém modelu

Když jsem nastoupila, tak jsem chodila docela často na semináře věnované metodám RWCT a absolvovala jsem různé semináře mimo školu, využívala jsem i podpory kolegů. Dlouho mi trvalo, než jsem si zvnitřnila, co je to vlastně evokace, co je jejím cílem, že to není jenom jakoby motivace, jak se používá, že je to úplně jinak a hodně mi to pomohlo a to v konkrétních hodinách, jejich sdílení a tak.

Pavčina, 26 let

To myslím, že jsem využívala hodně, když tady byly pedagogické konzultantky, tak jsem jim dávala takové zakázky, aby sledovaly, jestli jsem propojila všechny fáze konstruktivistického modelu výuky tak, že tam nebylo nic zbytečného navíc. Jiná zakázka byla, jestli jsem zvolila vhodnou formu evokace.

Marie, 40 let

Jo, řešila jsem to. Já mám problém s tím, že nestíhám reflexi. Dávám si vysoké cíle, hodně se rozjedu, to mi způsobuje to moje enko (intuitivní učitel), které ze mě dělá toho, kdo letí nahoru a nehledí do cíle. Na reflexi mi málokdy zbyde čas, spolupracovala jsem tak s pedagogickou konzultantkou, jak zařídit evokaci, takže jsme spolu řešily metody, které mi ona doporučila do fáze evokace.

Dana, 43 let

Individualizace výuky (na základě typologie MBTI)

Hodně mi dalo školení MBTI, že jsem si uvědomila, že jsme různé typy učitelů a od těch jiných typů učitelů já se hodně učím a možná mi to právě nejvíc přináší, protože já rozhodně nejsem takový ten šuplíkář, který musí mít všechno přesně připravené a vědět přesně, co bude po čem následovat. Od takových učitelů se já učím, protože moc dobře vím, že některé děti právě tohle potřebují.

Zita, 40 let

Měla jsem zakázku na to, jestli se i já vyjadřuji efektivně ve třídě, jestli mi žáci rozumí a jestli jsem uchopitelná pro různé typy dětí. Jestli jsou vtáhnuté všechny děti nebo jestli to naopak na někoho nezapůsobilo a byl na okraji.

Marie, 40 let

Práce s cíli hodiny

Já to vezmu tak. Byla u nás návštěva z PŠÚ, takže jsem cíleně zadala zakázku pro někoho z expertní rady PŠÚ, aby se přišel podívat na naše párové učení a podíval se, jestli směřujeme opravdu k cíli, který jsme si stanovili. A než ta hodina proběhla, tak jsme museli sednout s kolegyní a museli jsme celou hodinu naplánovat. To plánování nebyla záležitost jedné hodiny, ale bylo to několikahodinové plánování, abychom měli jednak všechny prvky té hodiny ukotvené, aby tam nebyly plevelné metody, aby všechny postupy, které zvolíme, směřovaly k tomu cíli. S tím, že po odučení hodiny jsme měly hodinovou reflexi s J.M., která u nás seděla a rozebraly jsme všechna pro a proti, která se v té hodině vyskytla. Dostaly jsme velmi fundovanou zpětnou vazbu, která nás určitým způsobem posunula.

Gábina, 53 let

Měla jsem zakázku v souvislosti s cíli, jestli byl cíl dobře formulovaný, jestli neměl být jinak, a dostala jsem taky zpětnou vazbu, kritickou, že je potřeba o tom víc přemýšlet. I vlastně při tom kolegiálním sdílení, když jsem i já šla ke kolegyni, ona ke mně, tak jsme sledovaly vždycky ve výuce některý z těch cílů.

Marie, 40 let

Pro začínající učitele je typické, že vzájemné návštěvy v hodinách berou jako přirozený způsob sdílení pedagogické praxe. Není pro ně ohrožující ani fakt, že do jejich otevřených hodin přicházejí učitelé z jiných škol, chybí zde tedy aspekt bezpečného prostředí, který by jinak vyplýval z hospitací v rámci školy. Ba naopak, pohled zvenčí reflektují jako další přidanou hodnotu v analýze jejich výuky. V dovednostech, jak dostatečně vytěžit potenciál vzájemných hospitací se zakázkou, se učitelé zdokonalují. Pedagogové, kteří se rozhodnou hodinu otevřít, poskytují hospitujícímu kolegovi či kolegům předem plán hodiny a formulují svoji zakázku.

Např. *Zajímá mě, zda jsem zvolila strategie vhodné pro reflexi hodiny vzhledem k jejím cílům.*

nebo *Jak efektivní je komunikace žáků při plnění úkolu skupiny? Směřuje k zadanému dílčímu cíli?*

Nedílnou součástí této strategie je důkladná a strukturovaná reflexe hodiny, která se opírá o konkrétní zakázku učitele. Přítomní hospitující kolegové podávají učiteli popisnou zpětnou vazbu ke sledovaným aspektům výuky. Učí se obě strany, jak učitel hodinu otevírající, tak učitelé hospitující.

1 Bd. Párová výuka

V rámci kolegiální podpory tady na škole asi nejvíc profesní učení probíhá se S., protože mi dělá párového učitele ve třídě. I když jsem nikdy neměla v ruce seznam kompetencí párového učitele, nastavily jsme si to tak, jak nám to vyhovuje, co je komfortní pro S. a co pomůže mně jako třídní učitelce. S. převzala plnou odpovědnost za výuku matematiky a pro mě tahle pomoc párového učitele, kdy ona chystá práci do hodin matematiky, chystá kontrolní testy, opravuje sešity, vede záznamy o dětech a upozorňuje mě třeba na děti, které mají obtíže, je to obrovská pomoc a moje představa funkčního párového učitele, protože já mám zodpovědnost za celou třídu, ale zároveň si chystám všechny předměty kromě matematiky.

Světlana, 38 let

Nejefektivnější je párová výuka, pokud si ten párový učitel a kmenový učitel sedí, pokud jsou nastavené takové kompetence pro oba dva zúčastněné, aby ten jeden nebyl de facto

v roli asistenta, aby do toho mohl vložit něco ze svého, aby to byl plnohodnotný učitel ve třídě. A naše třída, ty děti to tady prostě berou, opravdu jsme pro ně dva plnohodnotní učitelé.

Světlana, 38 let

Z pozorování praxe vyplývá, že je velmi důležité ponechat dvojici učitelů spolupracujících v režimu párový učitel – třídní učitel prostor a čas na to, aby si sami vyladili své principy spolupráce, rozdělili si odpovědnost za dílčí segmenty pedagogické práce. V pozici mentorky projektové školy jsem měla možnost reflektovat spolupráci dvou učitelů v rozmanitých podobách. Někteří si dělí odpovědnost za výuku dle oborových preferencí a odbornosti, či specializace. Pro některé pedagogické dvojice je výuka každé hodiny možností rozvíjet vlastní profesní kompetence, pro které by v klasickém pojetí výuky s jedním učitelem ve třídě bylo méně příležitostí, např. facilitace práce skupiny v kooperativním uspořádání výuky, kdy učitel prostřednictvím dobře volených otázek pomáhá dětem aktivně participovat na edukačním procesu.

Jinou formou kolegiální spolupráce v režimu párový učitel – kmenový učitel je též osvojování si role a kompetencí učitele diagnostika, který v hodinách pozoruje a analyzuje konkrétní ukazatele sociální dynamiky třídy. Informace takto získané pomáhají dvojici spolupracujících učitelů formulovat dílčí kompetenční cíle, které míří do oblasti osobnostní, sociální a etické.

Pomáhá mi třeba spolupráce s tebou, třeba párová výuka, jak si spolu sedneme a rozebereme hodinu, jestli je to dobře poskládaný a jestli mám vhodně stanovené cíle, tady to, to mi nejvíc pomáhá, víc jak jakýkoliv školení.

Simona, 27 let

1 Be. Spolupráce s asistentem pedagoga

- podpora učitele a jeho práce
- obohacení dynamiky třídy
- zefektivnění a individualizace výuky

Já jsem hned po škole nastoupila sem a první rok jsem fungovala jako asistentka u S., která má třicet let praxe, takže je zkušený pedagog a myslím si, že to mi dalo obrovský základ pro moji práci. Dnes se opírám o to, co jsem u S. za ten rok viděla, jak jsme pracovali. Přes to, že má třicet let praxe, není to žádný pedagog, který si jede ve svých zarytých metodách, vzdělává se dál a dál, ukázala mi všechno, co se dá s dětma dělat, to je asi ta nejhlubší stopa ve mně, fakt se vždycky opírám o S. a myslím si, že výuku stavím podobně jako ona.

Simona, 27 let

Z výpovědi Simony a Lenky je zřejmé, jak velký kvalitativní dopad na práci pedagoga novice může mít postupné pronikání do procesu výuky z pozice asistenta pedagoga. Tento model se jeví být jako velmi ambiciózní a pedagogy novici je pozitivně hodnocen, nicméně z hlediska personálního a organizace výuky má svá úskalí. Učitelé, kteří si díky finanční podpoře projektu PŠÚ mohou touto zkušeností projít, nejen že sbírají cenné zkušenosti do své praxe a získávají jistotu ve svém pedagogickém působení, ale zároveň si osvojují zcela přirozeně principy a vize, které jsou škole s rozvojovým potenciálem vlastní.

Jak jsem říkala, být v pozici asistenta bych doporučila každému nově nastupujícímu učiteli, kdyby tu zkušenost měl, protože to je snad nejlepší způsob vplutí do praxe.

Lenka, 30 let

Hodně mi tady pomáhá i působení asistentů ve třídě, že já vnímám nejenom jako pomoc pro žáky, ale je to velký přínos pro mě, protože od nich dostávám okamžitou zpětnou vazbu, často i týkající se dětí, čeho jsem si nevšimla, ale i zpětnou vazbu k mému vyučování. Kdybych tady byla sama, tak to nedostanu, v této situaci ale mám zpětnou vazbu hned a velmi konkrétní a popisnou, máme takový bezpečný vztah, že oni se nebojí mi to říct a já to v pohodě přijmu, naopak jsem za to ráda a snažím se z toho vytáhnout pro mě nějaké AHA, tak na tom něco bude, stojí za to, na tom pracovat.

Pavčina, 26 let

Co mně se hodně líbilo a mrzí mě, že jsem to nemohla prožít, tak to bylo profesní učení, kterým prošly holky, které dělaly asistentky u S. Projít tím, že rok dělám toho, kdo nasává všechny ty zkušenosti bez odpovědnosti za výuku, obzvlášť od člověka, který se tu výuku snaží pokaždé posouvat dál ke kvalitě, to si myslím, že je obrovský základ, z toho se dá těžit strašně dlouho.

Dana, 43 let

Učitelé v projektových školách si uvědomují, jak je práce asistenta v jejich třídě důležitá a jak významně ovlivňuje kvalitu výuky. Asistenti pedagoga jsou pro ně cennými profesními partnery, obzvlášť pokud mají pedagogické vzdělání. Velmi si cení možnosti získávat od nich okamžitou zpětnou vazbu ke své výuce. Jsou také velmi cenným zdrojem informací o úrovni komunikace a interakce ve třídě. Zajímavým momentem ve spolupráci učitelů s asistenty pedagoga je také jejich rozdílná typologie. Stejně jako jsou učitelé připraveni individualizovat výuku na základě znalosti typologického rozvrstvení třídy, tak je i spolupráce např. smyslového učitele s intuitivním asistentem efektivní.

1 Bf. Spolupráce v širším oborovém týmu

Vnímám to velmi komplexně. Využívám všechny informace, kterými jsem se inspiroval na seminářích od kolegů tady, angličtinářů, ale nejen angličtinářů právě, protože mnohé má přesah mimo naši sekci angličtinářů.

Zdeněk, 29 let

Zjistili jsme, že budeme na sdílení jazykářů tvořit v týmech a bylo jasné, že se tu setkáme s pohledy jiných učitelů, sestavíme společně nějakou hodinu, odučíme ji, ještě ji budeme modifikovat na základě reflexe po hodině, znovu odučíme a potom provedeme evaluaci celého toho kolečka profesního učení (tzv. Lesson study), což bylo pro mě hrůza v tom, že jsem nevěděla, jestli budu schopná se ukázat, protože já jsem spíš intuitivní učitel, mám spoustu nasbíraného, ale v ten moment, kdy učím sama za sebe, tak si to poskládám perfektně, ale když budu hledat východisko a konkrétní učební prvky ve spolupráci s kolegy, považovala jsem to za velmi komplikované. Říkala jsem si, co když po mě bude někdo chtít, abych udělala něco, co já úplně nesnáším, ale bylo to nakonec úžasné v tom, že jsem si řekla, že poznám díky této příležitosti, jestli jsem schopná přejít stín svého myšlení. Uklidnila jsem se a začala nacházet v této intenzivní formě spolupráce a kolegiálního sdílení pozitiv a najednou mě to začalo bavit a hlavně mi to začalo dávat smysl. Porovnála jsem to s prožíváním dětí, co když to, co myslím, že je hloupost, bude zrovna vyhovovat některému z mých žáků. A takhle já jsem o tom nikdy nepřemýšlela. Uvědomila jsem si, že učím tak a dělám věci tak, co je vlastní mně, a teď vím, že cíleně musím do výuky vkládat věci, které já sice tak moc nemiluju, ale některým dětem to pomůže.

Veronika, 46 let

Učitelé v projektových kolách využívají pro spolupráci v oborových týmech formu „3S“. Jako forma symetrické kolegiální podpory je založená na společném plánování, společné výuce a společné reflexi. Existují i různé varianty, kterými si učitelé modifikují své přístupy, aby lépe odpovídaly konkrétním požadavkům a cílům spolupráce. Ve fázi realizace výuky mohou učit párově, mohou pořizovat videonahrávky, jeden učí, druhí hospitují, atd. Reflexe hodin krok za krokem probíhá velmi intenzivně a co nejdříve po odučené hodině a vždy se opírá o hmatatelné důkazy o učení. Cílem je dospět k takovým závěrům, které je možné využít pro další plánování a zvyšování efektivity výuky a rozvoj pedagogických kompetencí.

1 C Samostudium

1 Ca. DVPP kurzy a semináře

V podstatě jsem neustále, co jsem opustila VŠ, chodila po různých školeních, kde jsem získávala informace o tom, jak tu výuku posunout, jakým způsobem ji přiblížit dětem, ale v podstatě jsem to vnímala jako takové izolované ostrůvky.

Gábina, 53 let

Pak jsem ráda, že můžeme chodit na školení, vlastně na jakákoliv chceme, pokud to má nějaký smysl a je to k mojí práci, nikdo z vedení nás neomezuje, umožní nám to, to je super a já se to snažím využívat.

Simona, 27 let

1 Cb. Studium literatury a zdrojů

Já strašně ráda studuju sama, kromě toho, že si pouštím spousty přednášek, které se dají bez problémů stáhnout, to je velká výhoda, na Youtube je spousta hodnotných materiálů, hlavně v anglickém jazyce hromada ukázkových hodin.

Veronika, 46 let

V rozhovorech pedagogové věnovali tématu mapujícímu význam profesního učení pro výkon pedagogické profese velký prostor a velmi konkrétně se vyjadřovali k formám, metodám a strategiím profesního učení, které považují za efektivní a pro pojetí profesního

učení jako nedílné součásti profesního života pedagoga za určující. Bylo patrné porozumění obsahu zmíněných forem kolegiální spolupráce a reflexe vlastní pedagogické zkušenosti. Zmíněné hluboké porozumění specifikům jednotlivých forem a strategií profesního učení a kolegiální spolupráce lze připisovat vysoce nastavené projektové kultuře a vizi, která prostupuje všemi segmenty projektu. Struktura přemýšlení pedagogů o významu profesního učení je podrobně zpracována v diagramu 1 a obsahu této podkapitoly.

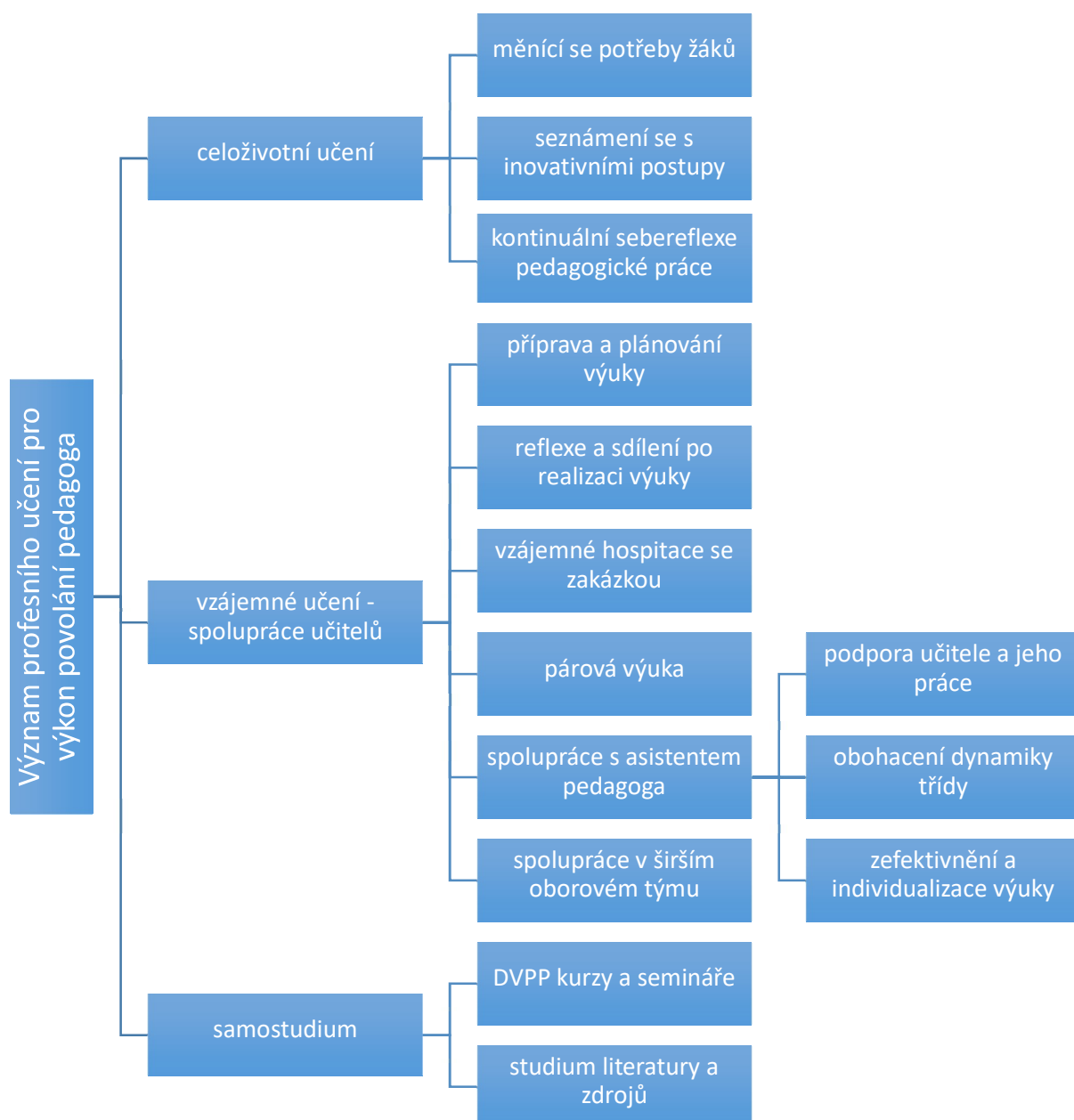


Diagram 1 Význam profesního učení pro výkon povolání pedagoga

3.1.5.2 Podmínky pro realizaci profesního učení pedagogů

Které podmínky lze považovat za určující v realizaci profesního učení? Tabulka 3 doplňuje výpovědní hodnotu diagramu 2. Opět jsou označeny kategorie, které se ve výpovědích informantů objevovaly nejčastěji.

| Intervenující podmínky (mediátorové proměnné) | | |
|---|------------------------------|--|
| kategorie | četnost zastoupení kategorie | specifikace informantů |
| dobrovolnost – potřeba profesního rozvoje | 5 | Informant 2, Informant 3, Informant 5, Informant 6, Informant 7, Informant 8 |
| dostatek času | 5 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 9, Informant 11 |
| podpora vedení školy | 10 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 5, Informant 6, Informant 7, Informant 8, Informant 9, Informant 10, Informant 11 |
| součást VŠ studia | 3 | Informant 5, Informant 7, Informant 12, |
| příznivé klima | 7 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 7, Informant 8, Informant 9, Informant 11 |

Tabulka 3 Podmínky pro realizaci profesního učení pedagogů

2 A Dobrovolnost – potřeba profesního rozvoje

Já myslím, že je hodně důležitá podmínka dobrovolnosti, že ve chvíli, kdy to ten člověk dělá, že musí, tak to nikdy nebude mít efekt, jako když si řekne, že to vlastně dělat chce. Musí pochopit vnitřně, že je to pro něho nějakým způsobem přínosné a že se s tím ztotožňuje a souzní s tím. Protože jinak to bude dělat právě pro ty certifikáty, protože bude paní ředitelka spokojená, ale ne pro to, že to má nějaký přínos pro něj.

Lenka, 30 let

Vedení by se hlavně mělo zajímat. Když to učitel dělat chce, navrhnout to jako dobrovolné, nedělat z toho povinnost. V případě, že se do toho lidi zapojí, tak si od nich nechat říct, co by vlastně oni potřebovali, v případě, že nevědí, mnohdy nevíme, co vlastně chceme

rozvíjet, pak je dobré, aby tu byl někdo, kdo nám řekne, co se nám nabízí a ten učitel si může vybrat. A sám by měl říct, já chci třeba dojít jen posud a v tento moment stop, potřebuji nějaký čas na to, si to zažít, vyzkoušet si to.

Dana, 43 let

Každá škola má své jedinečné potřeby a možnosti, pracuje v neopakovatelných podmínkách, její zkušenost je nepřenositelná a vychází z jedinečné historie. Právě tato jedinečnost determinuje úroveň motivace učitelů a jejich aspiraci se profesně rozvíjet. Neexistuje žádný způsob, který by garantoval univerzální úspěch při implementaci principů profesního učení do komplexu pedagogických kompetencí.

Na základě výpovědí informantů však lze konstatovat, že pokud vedení školy a pedagogičtí lídři umožní učitelům dobrovolně a s různou intenzitou a frekvencí participovat na formách profesního rozvoje, vytvářejí tak prostředí, ve kterém se dříve nebo později profesní učení a kolegiální spolupráce stanou přirozenou součástí pedagogické práce a *self-efficacy*, tedy sebedůvěra učitele ve své vlastní možnosti, přirozeným žádoucím důsledkem tohoto procesu.

2 B Dostatek času

- plánování
- realizace
- reflexe a vyhodnocování

Vedení to může zařídit tak, že to upřednostní nad množstvím aktivit, které se chystají pro kolektiv. Pokud chci podpořit profesní učení, musím jako vedení školy zrušit jiné aktivity, třeba dobré, ale tím, že jich děláme tolik, je ta pozornost roztržena, že učitel nemá chuť začít se nějak hlouběji zaobírat profesním učením a možná ani energii.

Světlana, 38 let

Vedení musí být pro, jednoznačně. Pokud by kolegiální spolupráci neumožnilo, učitelé by jen těžko hledali dost příležitostí pro setkávání, i tak je to práce ve volných chvílích. Taký je velmi důležité, aby učitelé pracovali s výběrem aktivit pro profesní učení na základě

vlastní volby, nelze postupovat direktivně, to učitelé velmi špatně snáší a bez vnitřní motivace to postrádá smysl.

Veronika, 46 let

Čas je vedle různě nastavené intenzity a frekvence participace na kolegiální spolupráci dalším faktorem, který hraje určující roli v procesu profesního učení. Je potřeba dostatek času na rozhodnutí se věnovat kolegiální spolupráci, stejně jako je potřeba mít dostatek času na realizaci forem a strategií profesního učení a v neposlední řadě je potřeba čas na kvalifikované rozhodnutí vycházející z analýzy potřeb žáků a učitele využít některou z forem kolegiální spolupráce k rozvoji konkrétní pedagogické kompetence ve zvyšování kvality edukačního procesu.

2 D Podpora vedení školy

- plánování, realizace a vyhodnocování rozvojových příležitostí
- umožnění kontinuity
- organizace výuky
- lidská podpora a ocenění
- oprávněný požadavek
- finanční ohodnocení

Škola (vedení) může být přínosem v tom, že učitelé tuhle nabídku dá, třeba nabídne možnost účastnit se nějakého kurzu, ale je to nabídka, není to příkaz. Vedení umožní, nabídne učitelům možnost sdílení, a kdyby se chtěl učitel účastnit i nějakého kurzu, tak je tam i finanční podpora.

Lenka, 30 let

Když nabídky chodí, vedení nám třeba posílá různé semináře, ať si vybereme, tak si myslím, že to je super; že to musí jít ruku v ruce, kdyby člověk sám bojoval za to, že se chce vzdělávat a nebyl podporovaný ani od kolegů, ani od vedení, tak to buď vzdá, nebo půjde učit jinač.

Simona, 27 let

Díky tomu, jak to u našeho vedení probíhá. Máme štěstí, že takové vedení máme, že vnímá jako důležité, abychom stoupali dál, abychom profesně rostli, tak se o to velkým dílem stará a poskytuje nám ty možnosti a podmínky.

Zdeněk, 29 let

Já si myslím, že díky zapojení v projektu PŠÚ je to nastaveno tak, že po pěti, šesti letech, vedení naší školy bere iniciativu kolegů v profesním učení vážně. Vedení školy podáváme zprávy, informace o tom, co na sdíleních probíhalo, míváme osobní pohovory s vedením školy. Myslím, že i reflektování práce kolegů vedením školy, pochvala, ocenění je důležité pro každého učitele. Mně stačí to lidské, slovní - to se vám podařilo.

Magda, 55 let

Pokud vedení neumožní, aby si učitelé mohli navzájem chodit do hodin, protože s tím souvisí i suplování, tak pak je to bez efektu.

Simona, 27 let

Vedení by mělo učitelům dát pocítit, že takovou aktivitu oceňují, protože zrovna na naší škole je dost lidí, kteří takto usilovně pracují, sdílejí a myslím si, že vedení to právě oceňuje. Pro lidi je to dobrá motivace, protože je to více méně práce navíc, něco na sobě měnit. Ocenění finanční nebo jen třeba slovní dělá taky dost, je to takový hnací motor, asi dělám něco dobře, někdo si toho všiml.

Zita, 40 let

Myslím si, že musí být znát, že ředitel má zájem, aby profesní učení na škole probíhalo, že je potřeba, aby zajistil podmínky. Že ví, jak je to důležité, zajistí suplování, umožňuje výjezd kantorů na sdílení škol a vítá je, nemá problémy s uvolňováním lidí, kteří se chtějí vzdělávat. Někdy, když vidí, že to nejde na dobrovolné úrovni, tak i direktivně dá do pravidel školy, že se toto bude dít.

Marie, 40 let

Vedení školy musí spolupráci podporovat a ptát se učitelů, máte zájem spolupracovat? Dát jim prostor, aby se k tomu vyjádřili a potom je k tomu trošku i vybízet a trošku to od nich vyžadovat, protože i mně trvalo dost dlouho, než jsem k tomu přistoupila a byla jsem ochotná ten svůj čas tomu věnovat, protože jsem viděla u ostatních, že to jde. A vedení by

to mělo nějakým způsobem podporovat. Myslím, že u někoho i trošku postrčit. Málokdo sám od sebe dobrovolně změní svůj přístup a chce něco nového dělat.

Zita, 40 let

Myslím, že důležité je i ohodnocení, nejen finanční, ale i slovní, navázání další spolupráce, vnímání toho, že vedení vede v patrnosti, že člověk na sobě pracuje, dává mu to najevo.

Pavčina, 26 let

Samozřejmě člověk vnímá, když je to potom i zpětně hodnoceno, byť jen ve smyslu, všimla jsem si, i ocenění, nemyslím teď finanční, ale celkově, že to vedení vnímá a řekne fajn, to je super, že jsi do toho šel.

Lenka, 30 let

Analyzujeme-li výpovědi informantů, které se vztahují k roli vedení školy při utváření podmínek pro rozvoj profesního učení, můžeme konstatovat, že požadavky a potřeby učitelů směrem k vedení školy jsou velmi rozsáhlé a komplexní. Nabídka a vytváření příležitostí pro kolegiální spolupráci a vlastní přesvědčení vedení školy o smysluplnosti a efektivitě rozvoje spolupráce pedagogů na kvalitu vzdělávání jsou aspekty, které pedagogové vnímají jako určující pro roli vedení školy v plánování rozvojových příležitostí a umožnění jejich kontinuity,

Učitelé, kteří mají s profesním učáním dlouhodobější zkušenost a v rámci své pedagogické praxe měli možnost vyhodnotit jeho kvalitativní dopad na edukační proces a vlastní pedagogické kompetence, považují požadavek vedení školy na participaci učitelů na některé z forem kolegiální spolupráce za oprávněný a jsou plně ztotožnění i s možností tuto část pedagogické práce vymáhat. Současně však vnímají i lidské hledisko pracovního vztahu vedení školy a pedagogů, a sice reflektování a ocenění kolegiální spolupráce a výsledků profesního učení a osobního pokroku pedagogů vedoucími pracovníky. Výjimečnou příležitostí, kdy může vedení školy tuto zpětnou vazbu a ocenění pedagogovi předat, je tzv. reflektivní pohovor, kdy učitelé s oporou o svůj plán osobního pedagogického rozvoje a své pedagogické portfolio představují, jak se jim daří jejich profesní cíle naplňovat, jaké strategie a formy kolegiální podpory pro to zvolili a jak se jejich profesní růst odráží ve výkonech a dosažených kompetencích jejich žáků a třídy jako celku. Zároveň jsou také diskutovány cíle profesního rozvoje pedagoga ve vztahu k cílům školy, klíčovými tématům, která tvoří rozvojovou vizi školy.

2 D Součást VŠ studia

Kolegiální učení by se mělo prolínat vlastně už od prvního ročníku, celým tím jejich pokrokem, těmi pěti lety, co se připravují, už by si na to měli zvykat a třeba přemýšlet o tom, jaké mají možnosti pro sdílení mezi sebou, když jsou na praxi, připravují si hodiny, jak se můžou obohacovat vzájemně. Když si na to zvyknou na fakultě, tak mi přijde úplně přirozené, že to převedou i do profesního života.

Marie, 40 let

Fakt, že principy kolegiální spolupráce a profesního učení by měly být součástí přípravy na učitelské povolání, podporují nejen oslovení informanti z řad zkušených pedagogů, ale odráží se i v evaluaci výuky oborových didaktik studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, konkrétně např. Didaktika přírodovědy s praxí – zimní semestr 2018/2019 a vyhodnocení dotazníků zpětné vazby studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v předmětu Pedagogický seminář - Metody kritického myšlení (říjen-listopad 2015). Příležitosti, které byly studentům vytvořeny pro porozumění potenciálu profesního učení, zahrnovaly spolupráci dvou až čtyř studentů na plánování a přípravě učebních bloků přírodovědy ve 4. a 5. ročníku, realizaci připravených hodin v rámci praxe ve spojení s reflexí a zpětnou vazbou od zbývajících členů dvojice či týmu a společné vyhodnocení, evaluaci s oporou o konkrétní výstupy žáků (důkazy o učení) a vlastní hospitační a sebereflektivní záznamy. Tyto stěžejní kroky formy „3S“, tedy společného plánování, realizace a reflexe, se staly jednou z forem studentské kolegiální spolupráce a profesního učení, která mohla být v předmětu Didaktika přírodovědy s praxí realizována.

Další příležitostí, kterou velká část spolupracujících dvojic a týmů využila, byla moderace nad formulovanými cíli hodin (bloků) a důkazech o učení žáků. Této moderaci se studenti věnovali s vyučující předmětu Didaktika přírodovědy s praxí. Studenti zjistili, že spolupráce pedagogů na 1. stupni je velmi přirozený proces a rozmanité formy interakce, sdílení a spolupráce jsou nedílnou součástí práce týmů na 1. stupni ZŠ. Díky vlastní zkušenosti se strategiemi profesního učení měli možnost posoudit, co jim spolupráce s ostatními studenty přináší pro vlastní profesní rozvoj. Pojmenovávali konkrétní kompetence, které si společně osvojovali v rámci výuky předmětu a aplikovali ve vlastní reflektivní praxi.

- formulace edukačních cílů na úrovni žáka

- vyhodnocování naplnění edukačních cílů prostřednictvím analýzy důkazů o učení
- výběr metod, strategií a forem, které plně korespondují s cíli hodiny
- aktivizace žáků s využitím třífázového modelu učení
- akcent na hodnocení ve formativní funkci (příležitosti pro sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a zpětnou vazbu)
- vytváření příležitostí pro diskusi a kooperativní učení
- individualizace výuky na základě typologické rozmanitosti třídy

2 E Příznivé klima

- partnerské vztahy učitelů, učitelů a vedení

To je fajn, ale naše prostředí je specifické a Češi nejsou tolik zvyklí dávat věci na Youtube, vůbec se bojí celkové kritiky ostatních, což teda úzce souvisí s tím, jak to pokračuje přímo na pracovišti, myslím, že to může být i způsobem vzdělávání, na kterém jsme vyrostli, že ostatní byly velice kritičtí a nenosilo se moc vyjadřování názorů a dělání chyb, tak proto je často tak obtížné spolupráci navázat. Musí to být založené na důvěře, takže já mám hrozně ráda, když se obohacujeme na pracovišti, ale je to o tom, že člověk, s kterým pracuji, musí vědět, že já mu nikdy neublížím a nezneužiji ho a že nám jde o spolupráci a taky bych samozřejmě ani já nespolupracovala s někým, kdo by mě ohrožoval. Důležitým fenoménem je bezpečné prostředí, učitel se nesmí obávat toho, že ho kolega bude kritizovat a vynášet informace mimo spolupracující dvojici či skupinu.

Veronika, 46 let

Určitě oceňuji to, že tady máme s kolegy jakoby otevřené vztahy, kamarádské vztahy, že jim nevadí, že si vzájemně chodíme do vyučování. To si myslím, že mi hodně pomohlo, jakoby vidět tu práci pedagoga za zadní lavice, nebo i to, že jde kolega do vyučování a může mi podat zpětnou vazbu. Protože přece jenom, když člověk stojí před tabulí, tak neví, co se děje vzadu. Tak třeba můžu ještě podchytit tu práci dětí, co ze svého zorného úhlu nevidím. A ta zpětná vazba je důležitá.

Simona, 27 let

Ne, nemůžu říct, že bez vedení školy by to nešlo, je hodně důležité, aby toto vedení podporovalo. Protože pokud k tomu vedení není nakloněno, tak ty výsledky nebudou takové, jako když vedení profesní rozvoj podporuje. Znam školy, kde jsou kantorů, kteří mají zájem se navzájem obohacovat, vzdělávat a nikdy to nedosahuje takových kvalit jako třeba u nás, když tu možnost máme. Myslím si, že tam, kde nejsou dobré vztahy mezi kantory a kantory a vedením, se to zároveň okamžitě odráží na vztazích mezi žáky a žáky a učiteli, takže tam, kde vztahy jsou nějakým způsobem narušené, tak i profesní učení nemůže probíhat kvalitně, protože to vždycky na něco naráží.

Gábina, 53 let

Potenciál spolupráce učitelů je podrobně popsán a interpretován v předchozí kapitole 3.1.5.1. Partnerské vztahy učitelů jsou jednak východiskem, tak jedním z cílů profesního učení. Učitelé často zmiňují stěžejní faktor sehrávající určující roli v efektivitě spolupráce s kolegou, a sice srozumitelnost a partnerství, porozumění lidí, kteří pracují ve stejném prostředí a jsou konfrontováni se stejnými či obdobnými výzvami. Důležitou roli hraje také každodenní zkušenost a ověřitelnost v praxi, nikoliv předpoklad dopadu změny na základě teorie. (Otavová, Magister, 2017)

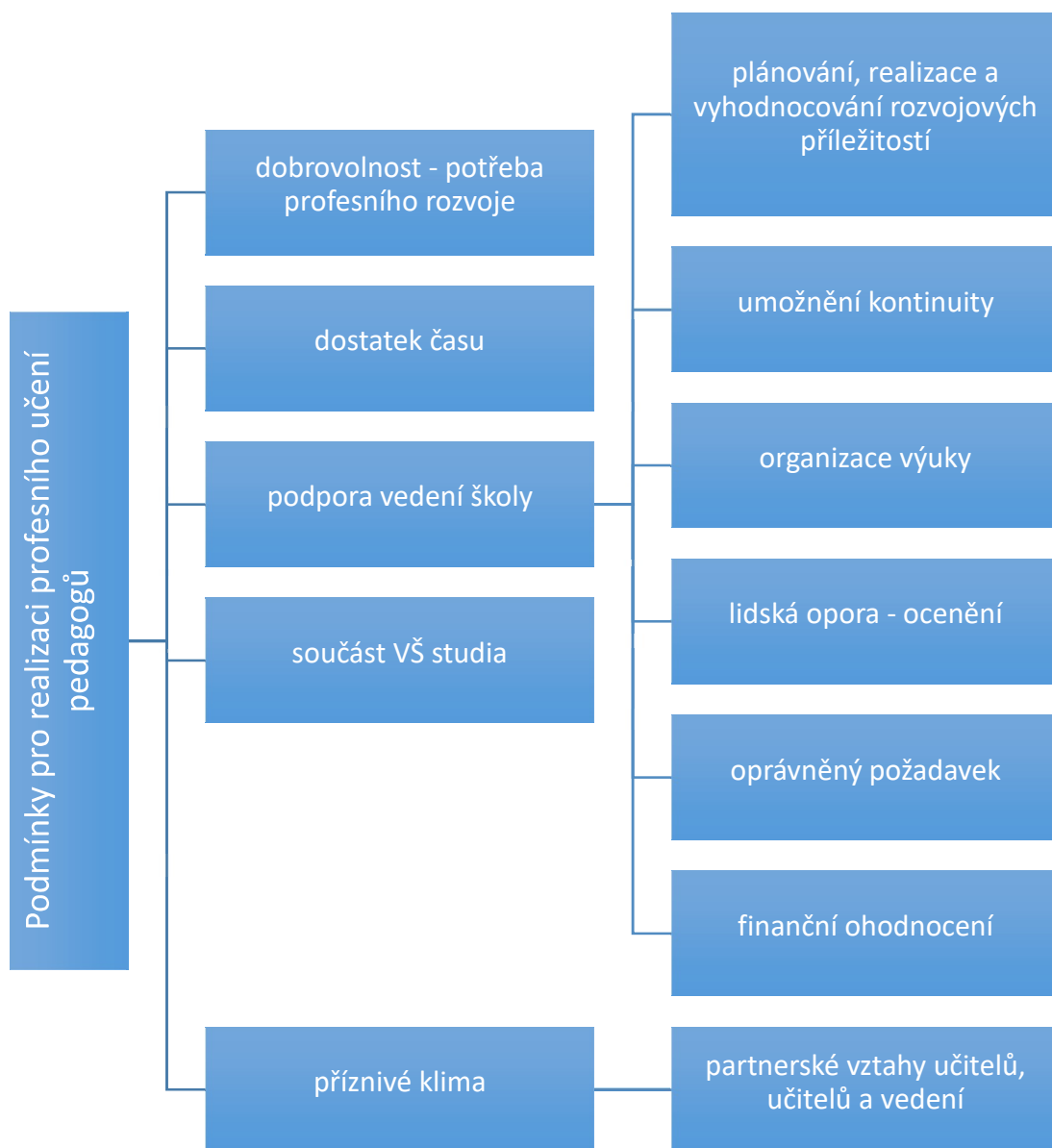


Diagram 2 Podmínky pro realizaci profesního učení pedagogů

3.1.5.3 Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu

Které kategorie můžeme díky analýze rozhovorů považovat za kontextuální s ohledem na konstruktivistické pojetí edukačního procesu a profesní učení pedagogů? V četnostní tabulce 4 je uvedeno rozložení kontextuálních kategorií. Podrobnou deskripci kontextuálních kategorií odhaluje diagram 3.

| Kontext – množina podmínek ovlivňujících akce a strategie jednání | | |
|---|------------------------------|--|
| kategorie | četnost zastoupení kategorie | Specifikace informantů |
| vnitřní motivace | 6 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 5, Informant 7, Informant 9 |
| plánování a vyhodnocování cílů | 8 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 5, Informant 7, Informant 9, Informant 11 |
| komunikativní a kooperativní dovednosti | 7 | Informant 2, Informant 3, Informant 5, Informant 7, Informant 8, Informant 10, Informant 11 |
| efektivita výuky | 9 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 6, Informant 7, Informant 8, Informant 9, Informant 11, |

Tabulka 4 Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu

Je možné využít vysokého potenciálu kolegiální podpory pro efektivní implementaci konstruktivistického přístupu ve výuce primárního vzdělávání? Zahraniční výzkumy potvrzují, že jádro rozvoje konstruktivistické výuky tkví přímo v prostředí tříd, ve spolupráci učitelů a pedagogických koučů, kteří se zaměřují na propojení konstruktivistické teorie a praxe ve svých třídách a vzdělávacích plánech. Autorka Virginia Richardson tvrdí, že to je smysluplná a užitečná cesta pro studenty pedagogiky a začínající učitele. Učitelé bez ohledu na délku praxe si mohou navzájem efektivně pomáhat v porozumění aspektům vlastního učení, jeho rozvoje a dopadu tohoto rozvoje na jejich výuky. *„Takto nově vzniklé koncepce a předpoklady lze poté představovat jako potenciální alternativu pro začínající učitele. Výzvou pro kouče, mentory a učitele konstruktivistických pedagogů je rozvoj takového přístupu k učení, který bere na vědomí rozdíly v povaze konstruktivistického učení v závislosti na předmětu, který se vyučuje.“* (Richardson, 1994, s. 10 -11).

Učím dlouho, a když se setkávám se známými, ptají se, co ty v té škole pořád děláš, vždyť už musíš mít dávno hotové přípravy. Přípravy, které jsem měla před pěti lety, jsou přípravy,

keré nemůžu vůbec v ničem použít, protože dnes se už na tu výuku dívám úplně z jiné stránky. Nedovedu si už dnes představit, že bych přišla do hodiny a řekla, děti otevřete si sešit, budeme dělat na té a té stránce bez nějaké evokace, i když máme opakovací hodiny, tak vždycky tam musí být něco, čím děti nastartuji. Bez takového nastartování do hodiny nejdu. Velmi často dneska přemýšlím o hodinách pozpátku, abych věděla, co vlastně chci, co já vlastně po těch dětech chci. Jaký výsledek, jaký důkaz o učení budu mít, to je pro mě hodně důležité, abych se od toho odpíchla, a většinu lekcí si plánuji tímto způsobem.

Gábina, 53 let

V konstruktivistické hodině je učitel něco jako průvodce, není to jediný zdroj a nositel informací a ta hlavní aktivita je na žácích, on to spíš koriguje a blokuje ty cesty, které by nás zavedly někde mimo... A měl by být člověkem, který na téma dokáže koukat z různých úhlů pohledu, který přijímá všechny cesty, které vedou k cíli, žádnou nezavrhuje. Každý jsme někde na cestě, bere to i tak, že ne každé dítě dojde k cíli podle jeho představ. Je schopen individualizace výuky.

Dana, 43 let

Z dat, která jsme získali z analýzy rozhovoru na toto dílčí téma, je možné definovat čtyři hlavní kontextuální kategorie, které se široce vážou jak k profesnímu učení, tak ke konstruktivistickému pojetí edukačního procesu, a jsou úzce spojeny také s pojmy reflexe a evaluace. Tyto kategorie jsme nazvali Vnitřní motivace, Plánování a vyhodnocování cílů, Komunikační a kooperativní dovednosti a Efektivita výuky. Podrobné souvislosti jsou zřejmé z Diagramu 3 Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu. V interpretaci pracujeme se subkategoriemi jako s faktory determinujícími kvalitu a efektivitu popsaných kategorií a zároveň jako s pojmy, které komunitě pedagogů projektových škol slouží jako klíčové kategorie, ke kterým se jejich profesní rozvoj a kolegiální spolupráce vztahuje a které považují za podstatné pro efektivní implementaci konstruktivistického modelu výuky. Společný jazyk a porozumění pojmům, které se pojí s kontextuálními kategoriemi, považujeme za podstatný rys edukačního procesu v projektových školách, který usnadňuje sdílení komplexních pedagogických témat v rámci spolupráce školních týmů i meziškolní spolupráce.

3 A Vnitřní motivace

- aktivizace
- podnětné prostředí
- potřeba rozvoje
- smysluplnost

V promluvě Gábiny si můžeme všimnout odkazu na tzv. plánování pozpátku. Je to osvědčený model, jak plánovat výukovou lekci s vysokou pravděpodobností zařazení takových činností a strategií, které povedou k cíli učení žáků. Prostřednictvím tohoto modelu mohou učitelé také sledovat žákovskou práci, její úroveň a posun k cíli na základě konkrétních důkazů o učení. Jak učitel plánuje pozpátku?

- Učitel stanoví cíl učení pro žáky, přičemž velmi podstatné je zde nejen, co se budou žáci učit, ale i proč se to budou učit. Učitel tedy usiluje o to, aby žáci ve svém učení spatřovali smysl, a také zvyšuje jejich motivaci tím, že dává příležitost stanovit dopředu kritéria úspěchu jejich práce a možnost podílet se na celkovém hodnocení práce sebehodnocením a využitím vrstevnického hodnocení a zpětné vazby.
- Učitel naplánuje důkaz o učení žáků. Přesně definuje takový výstup (produkt) žáka, z kterého pozná, že učení proběhlo a že žák cíle dosáhl, nebo se k němu přiblížil. Formulace důkazů o učení učiteli zpětně slouží jako vodítko k posouzení cíle – jeho srozumitelnosti, reálnosti, dosažitelnosti a měřitelnosti.
- Učitel promýšlí činnosti žáků, které budou potřeba k dosažení cíle učení a získání důkazů o učení. Každému cíli odpovídá činnost. Jinými slovy vše, co se v hodině odehrává, volba metod, strategií, forem, prostředků atd., vše musí být voleno s ohledem na formulovaný cíl, ať už je oborový, čtenářský, kompetenční atd. S akcentem na propojení segmentů výuky s formulovaným cílem si učitelé osvojují dovednost stavět hodiny efektivně bez zařazování balastních, neefektivních aktivit, byť jim mohou v dané chvíli připadat aktivizující, zábavné a efektní.

Aktivní práce žáka ve výuce nemusí nutně vést k tomu, aby žák cíl naplnil v plné míře. Musí si však být vědom, jakými cestami se k němu může přibližovat a jakou podporu na této cestě má možnost zvolit. K tomu slouží popisná zpětná vazba, které se mu dostává od učitele a spolužáků. Obzvláště u obecnějších, dlouhodobějších či kompetenčních cílů je

velmi podstatné průběžné vyhodnocování dílčích kroků učení s ohledem na aktuální potřeby žáka. Aktivizace žáků jde též ruku v ruce s podnětností jejich edukačního prostředí. Učebna je živým prostředím, ve kterém si žáci s učitelem flexibilně upravují pracovní prostor. Komunitní či diskusní kruh nebo reflexe kooperativní činnosti mohou být realizovány např. vsedě na koberci. Podnětné učební prostředí tvoří též neustálý přístup k rozmanitým zdrojům učení, ke knihám, encyklopediím, internetu a dalším didaktickým prostředkům. Žáci si mohou svou třídní knihovnu vytvořit postupně sami a naučí se tak s knihami účelně zacházet, využívat je jak ke studiu, tak objevení kouzla čtení a následného sdílení zážitků z něj. Třída jako pracovní dílna navozuje v žácích také pocit sounáležitosti. Prostor třídy lze využít k výstavkám prací dětí, fotografií ze společných akcí, produktů různých projektových dnů apod.

3 B Plánování a vyhodnocování cílů

- důkazy o učení
- potřeby žáků
- potřeby učitelů
- zóna nejbližšího vývoje
- znalost sociální dynamiky
- porozumění individuálním zvláštnostem
- zpětná vazba a vrstevnické (kolegiální) hodnocení
- reflexe dílčích aktivit

Jsou věci, které jsou na mě moc, že je to vysoká úroveň, která je ještě na mě strašně daleko. Snažím se najít kolegy, kteří jsou jakoby výš. Můžou mě posunout dál, a na druhou stranu ještě pořád se neztrácím v tom, co už oni s přehledem obsáhnou.

Dana, 43 let

Centrem profesního rozvoje pedagogů je žák a jeho učení. Učitelé se učí z vlastní praxe tím, že ji vyhodnocují s pomocí kolegů. Tím si tvoří v průběhu času obohacené

profesní vědění, vzniká koncept schopností, znalostí, dovedností a postojů. S každým dalším reflektivním cyklem se učitel blíží k podstatě otázky, *Jaký dopad mají prvky mé pedagogické práce na učení mých žáků?* Profesní učení a kolegiální spolupráce přináší nutný pohled zvenčí, který doplňuje onen pohled zevnitř, onu sebereflexi.

Na začátku pojmenovávám výstup žáka, co je pro mě důležité, kam bych chtěla dojít, co očekávám, s čím by se děti měly seznámit, na co se zaměřím v hodině, a pak hodně využívám sešit a učebnici.

Dana, 43 let

Klíčové otázky zahrnují. *Co již žáci vědí? Jaké důkazy o učení byly použity? Co se žáci musí naučit? Jak budeme jako učitelé stavět na tom, co žáci vědí?* Učitelé zjišťují, co se potřebují naučit, aby zlepšili učení svých žáků. Prostřednictvím tohoto procesu se jejich zapojení do učebního procesu řídí porozuměním potřebám žáků v dosahování pokroku. Učitelé shromažďují důkazy ze tří zdrojů: důkazy o potřebách učení žáků, důkazy o potřebách učení pedagogů a důkazy o tom, které metody a strategie s největší pravděpodobností řeší konkrétní potřeby učení žáků. Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů, které byly nabyty prostřednictvím profesního učení, musí vést ke změně učebních postupů. V této fázi cyklu je důležité systematické a kontinuální vyhodnocování. Čím více se pedagogové zaměřují na pozorování praxe, tím více požadavků na zvyšování úrovně profesních kompetencí mohou pocítit. Klíčovou otázkou badatelského cyklu profesního učení je: *Jak efektivní bylo to, co jsme se naučili a učinili při podpoře učení a pokroku našich žáků?* Tato otázka se opírá o vizi učení jako procesu vývoje učitele, učícího se, přizpůsobivého odborníka, který ví, jak získat, organizovat a aplikovat odborné znalosti na specifické problémy výuky a učení, a flexibilního profesionála, který efektivně posuzuje přínos fungující rutiny, stejně jako nové pedagogické výzvy. (Otavová, 2017)

V třífázovém modelu je více příležitostí k tomu, aby učení probíhalo v hodinách, kam také patří. Další důležitou věcí je hodnocení a sebehodnocení, tady budu asi i já hodně hledat a učit se, zkoumat příklady, jak s formativním hodnocením nakládat, aby se stalo součástí učení. Tady se určitě nepovažuji za odborníka a pořád se učím. Ta reflexe, pokud je hodina vystavěná v modelu E-U-R, i kdyby to byl dvouhodinový blok, může proběhnout

i následující den. Není to ideální řešení, ale pořád lepší než, tak děti, teď jsme si to řekli, napsali, příště to vyzkoušíme, jako učitel se nedozvím, jestli se dítě učilo a naučilo.

Magda, 55 let

Konstruktivistické pojetí výuky změnilo i můj pohled na Montessori pedagogiku, protože vlastně v Montessori školách je podstatou, že děti bádají na cestě, kterou si vyberou úplně samostatně, používají třeba zdroje informací ve formě knih, ale ne formě kamarádů, což vidím jako hlavní nedostatek. Konstruktivismus, jak ho teď aplikuji ve třídě, pro mě znamená to, že děti mají možnost se obohacovat, mají možnost si třídit nahlas myšlenky a získávat informace nejen z těch písemných zdrojů, ale i od vrstevníků.

Marie, 40 let

Člověk se to učí, je to náročnější časově, ale čím víc na tom člověk dělá, tak se ten proces stává přirozenějším, zaběhnutým a já vždycky jdu od cíle, ať už je to cíl vztahující se k poznatkům, nebo kompetenční, sociální cíl, tak od toho jdu a pak přemýšlím nad vhodnými texty, videy, metodami kritického myšlení a jejich využitím v jednotlivých fázích hodiny, a pak i nad těmi důkazy a od těch se odrážím dál. Pomáhají mi, jak smysluplně navázat na předchozí hodiny.

Pavčina, 26 let

Konstruktivistický učitel bude mít pravděpodobně hodinu postavenou tak, aby byla v souladu s aktivizujícími metodami, ale hlavně, aby byla šitá na míru dětem a třídnímu kolektivu, aby to byla hodina, která bude bavit děti i učitele, aby rozvíjela obě dvě strany. Vždycky vycházím ze zvláštností mé třídy. I když je třída rozdělena na dvě půlky, každá reaguje jinak.

Lenka, 30 let

Jsou děti, které se mi neučí, i když z mého pohledu udělám jakoby všechno správně, beru tedy, že je zde vliv aspoň toho učebního prostředí a dynamiky třídy. Na konzultacích jsem se ptala, jaký efekt bude, když dětem ze stejného tématu dám písemku a když to odprezentují. Děti mluvily o tom, že ta písemka je naučí rychlosti, když to však budou prezentovat, tak kromě vědomostí se naučí pracovat s textem, tvořit poster, domlouvat se ve skupině, vyhledávat informace z různých zdrojů a třídit je, následně pak vystupovat před třídou,

umět reagovat na dotazy, reagovat na to, že něco prostě nevím, umět reagovat na nepříjemnosti, které s tím mohou být spojené.

Světlana, 38 let

Ve výpovědích Světlany, Pavlíny a Marie identifikujeme příležitosti pro posuzování kognitivních schopností učitelů a žáků v zóně jejich nejbližšího vývoje, v dynamickém hodnotícím prostředí. Jsou zde rozkrývány evaluační procesy, které díky vzájemné interakci pomáhají všem zúčastněným porozumět svým aktuálním schopnostem a dovednostem a zároveň dohlédnout na horizont, který představuje další krok v porozumění konkrétní problematice. Je to koncept dynamické diagnostiky učebních schopností, který je základem pro individualizaci výuky.

„Zónu nejbližšího vývoje popsal L. S. Vygotskij jako rozpětí mezi výkonem dítěte a jeho latentní kapacitou, která není zřejmá. Pracuje-li učitel s dětmi na základě znalosti zóny jejich nejbližšího vývoje, kterou diagnostikuje, rozvíjí dětský potenciál v souladu s jejich možnostmi. Dítě není podceňováno ani přetěžováno.“ (Šmelová, 2014, s. 59-60)

3 C Komunikační a kooperativní dovednosti

- interakce učitel – žák, žák – žák, učitel - učitel
- aktivní naslouchání
- diskuse
- formulace variantních řešení

Myslím, že je dobré dávat dětem na výběr, přijímat i jejich názory a zkusit o tom diskutovat a nebrat to jako, já jsem tady autorita, teď poslouvej mě. Mně hodně pomáhá diskutovat s dětmi, takže určitě respektování, možnost komunikace mezi žáky, jejich sdílení, aby si dokázali podávat zpětnou vazbu. Velký pokrok v komunikaci je díky H mat a respektujícímu způsobu komunikace, který tady ve škole máme. Konstruktivistický přístup umožní učitelům individuální pokrok žáka sledovat. Dbáme na to, aby žáci, kteří potřebují větší podporu, využívali např. jednodušší variantu práce a žáci, co jsou hodně dopředu, mohou jít zase svým tempem.

Simona, 27 let

Ve chvíli, kdy mám s dítětem navázaný takový vztah, a dítě se chce učit, potom reaguje i na tu mou vnější motivaci, na to učební prostředí, které mu chystám, zajímá ho pak i ta reflexe, k čemu to vlastně bylo, co jsem se naučil, kde využije to, nad čím tak tvrdě pracoval a bude v tom hledat smysl díky tomu, že je tam od počátku ta interakce.

Světlana, 38 let

Moc se mi líbí, že děcka se dokážou učit jeden od druhého. Myslím, že dokážu rozlišit i typy žáků, kterým tato práce vyhovuje, a pak ty, kteří potřebují trochu vedení, nebo právě se od ostatních učit. Umožňuji žákům, aby si sami volili odpovídající strategii, porozuměli svému učebnímu stylu, pracovali svým tempem. Myslím, že děti v mé třídě opravdu baví matematika nebo i jiné přírodovědné předměty právě proto, že se jich prostě nebojí, že bádají, zkoušejí, objevují.

Zita, 40 let

Strategie rozvíjející komunikativní a kooperativní dovednosti žáků jsou nezbytnými nástroji pro vytváření bezpečného prostředí ve třídě a rozvoj partnerského přístupu v interakci. Jednou z těchto strategií je formulace pravidel soužití ve třídě. Pravidla soužití představují pro všechny členy skupiny bezpečí a stabilitu, jsou jasně a přehledně vymezenými hranicemi, díky nimž se dění ve třídě stává pro dítě čitelným a uchopitelným. Žáci se lépe orientují jak v chování a jednání druhých, tak v jejich postojích a motivaci. Aby byli žáci schopni převzít odpovědnost za dodržování pravidel, musí jim především rozumět. Nezbytným požadavkem na účelnost pravidel je jejich společné promýšlení, diskuse, společné vytvoření a formulace. Je to tedy proces a učitel s dětmi postupuje po jednotlivých krocích tak, aby mohlo být dosaženo konsensu. Učitelé, kteří se rozhodnou ve výuce postupně zavádět kooperativní uspořádání výuky, pracují také s pravidly práce ve skupině. Tento dokument vzniká podobně jako pravidla soužití a akcentuje konkrétní požadavky na bezpečné prostředí skupiny, která naplňuje cíle výuky a jejíž určující vlastností je pozitivní vzájemná závislost jejích členů. Zásadním předpokladem pro implementaci efektivních prosociálních a prokooperativních strategií do pedagogické praxe je schopnost aktivního naslouchání. To obnáší širokou škálu pedagogických situací a příležitostí, kdy učitel dává najevo, že názory a projevy žáků bere vážně, že přemýšlí nad jejich návrhy variantních, osobitých řešení učebních situací a adekvátně na individuální projevy žáků reaguje. Učitel, který takto aktivně naslouchá, brzy pozná změnu v přístupu žáků. Při budování klimatu plného vzájemného respektu nejen mezi učitelem a žáky,

ale i žáky samotnými, učitel modeluje takový pedagogický vzor, který motivuje žáky k vyjádření názoru a prezentaci vlastních návrhů. Pokud názor vyvolá diskusi, učitel tuto diskusi podporuje. Další strategií a účinným nástrojem pro budování bezpečného prostředí třídy je komunitní kruh, který je dnes ve větší míře učiteli zařazován nejen jako strategie pro podporu prevence a řešení konkrétních problémových situací ve třídě, ale i jako pravidelný akt podporující soudržnost třídy – komunity. Učitel je součástí tohoto kruhu a dodržuje stejná pravidla jako žáci. Jako významný zdroj vzájemného respektu komunitní kruh navozuje situace, kde si žáci osvojují podstatné personální, sociální a komunikativní kompetence, např. aktivní naslouchání, formulaci a obhajobu názoru před ostatními spolužáky. Umožňuje žákům prožít pocit vzájemné důvěry a porozumění. Fakt, že žáci sami svých chováním přímo ovlivňují úroveň důvěrného bezpečného prostředí, má výrazný autoregulační dopad. Pravidla komunitního kruhu jsou dána a učitel může společně s žáky jejich znění přeformulovat tak, aby ji děti lépe rozuměly.

- Mám právo mluvit, když mám kamínek.
- Nemusím mluvit, když nechci.
- Respektuji názor druhých.
- Nekritizuji, neposmívám se.
- To, co řeknu a uslyším v komunitním kruhu, zůstává ve třídě. (Otavová, 2011, s. 28-43)

3 D Efektivita výuky

- práce s prekoncepty
- teoretická vybavenost
- formativní hodnocení jako součást učení
- metody kritického myšlení
- badatelský cyklus učení
- facilitace učitele

V této kapitole interpretujeme pojetí efektivitu výuky s oporou o uvedené klíčové pojmy. Je zřejmé, že učitelé 1. stupně projektových škol, přemýšlí-li o rozvoji vlastních profesních kompetencí a přístupů ve výuce, shledávají několik shodných ukazatelů determinujících efektivitu jejich výuky.

- Učitel, který považuje vlastní výuku za efektivní, využívá předchozí zkušenost svých žáků v plánování své výuky a ve svém profesním růstu reflektuje vlastní zkušenost.
- Učitel považuje za důležité, aby edukační proces byl zaměřen na kognitivní cíle, na konkrétní vědomosti žáků, které jsou díky konstruktivistickému pojetí edukačního procesu uváděny a osvojovány v souvislostech, stejně jako rozvoj kompetencí, které pomáhají tuto teoretickou bázi využívat v praktickém životě. Pro takto faktograficky a kompetenčně náročné plánování a realizaci edukačního procesu musí být učitel dostatečně vybaven a připraven.
- Hodnocení ve formativní funkci se stává součástí učení žáka i učitele. Učitel vytváří příležitosti pro vrstevnické učení a hodnocení, sebehodnocení a průběžnou zpětnou vazbu, např. díky zařazování skupinové práce a kooperativnímu uspořádání výuky. Účastní se rozmanitých platform profesního učení a kolegiální spolupráce se stává přirozenou součástí jeho pedagogické praxe. Jak žák, tak učitel pracuje se svým portfoliem jako nástrojem hodnocení a sebehodnocení, slouží mu jako podpůrný materiál k diskusím s kolegy (spolužáky), vedením školy (rodiči) apod.
- Metody kritického myšlení a jejich postupné zařazování na základě potřeb žáků a stupně jejich vývoje tvoří důležitou součást konstruktivistického pojetí edukačního procesu. Třífázový model učení je přirozeným způsobem výuky učitelů na 1. stupni projektových škol. Konstruktivistické pojetí se též objevuje jako preferovaný způsob realizace celotýmových seminářů zaměřených na rozvoj profesních kompetencí.
- Badatelský cyklus profesního učení, který je založen na detailním prozkoumávání aktuálních potřeb žáků a učitele, je nástrojem konstruování vyšší úrovně v dosahování cílů v rozvoji pedagoga a žáků. Změny v přesvědčení, znalostech a dovednostech učitelů a žáků, které byly nabyty prostřednictvím výuky a učení, umožňují konstruovat nové porozumění, novou úroveň poznání, plánovat a realizovat edukační proces s využitím efektivnějších strategií, metod a forem. Zároveň je žákům vytvořena příležitost porozumět vlastnímu učení a prozkoumat vlastní metakognitivní procesy.

- Facilitace učitele je přístupem, který přímo determinuje efektivitu konstruktivistického pojetí edukačního procesu. Učitel facilitátor vědomě vytváří bezpečné prostředí ve třídě a využívá k tomu efektivní nástroje, vytváří podnětné prostředí a využívá spoluúčast žáků na jeho vytváření. Učitel ve své podpůrné, nápomocné roli pečlivě promýšlí cíle výuky a podporuje interakci a kooperaci žáků. Dále reflektuje pokrok svých žáků a využívá rozmanité nástroje formativního hodnocení, vědomě pracuje s kritérii hodnocení. Učitel facilitátor udržuje aspiraci, motivaci a aktivizaci žáků vhodným výběrem metod a strategií, realizací třífázového modelu výuky. Uvědomuje si důležitost budování autonomie v rozhodování žáka. V oblasti profesního učení a kolegiální spolupráce se potenciál facilitace objevuje hned v několika formách a strategiích. Facilitativní proces spatřujeme ve spolupráci učitele a jeho párového kolegy, učitele a jeho asistenta a také učitelé-mentori ve své kolegiální podpoře častěji využívají proces provázení kolegy jeho profesním rozvojem. V rámci práce oborových týmů na projektových školách učitelé, kteří jsou považováni za odborníky na dílčí téma, provázejí kolegy v postupném osvojování nových kompetencí. Facilitace je rozhodnutím participovat na dlouhodobém procesu, ať už se jedná o proces edukační, nebo proces profesního rozvoje.

Myslím, že toho konstruktivistický učitel musí umět hodně a hlavně musí dobře znát své žáky, aby výuku nachystal tak, aby cíl byl splnitelný, přizpůsobit dětem učební prostředí tak, aby si mohly samy hledat odpovědi na své otázky, určitě pracovat s tím, co znám, model E-U-R se mi velmi líbí, protože děti i já víme, z čeho v hodině vycházíme.

Magda, 55 let

Potřebuji důkazy o učení, reflexi o učení s žáky. Konkrétně mě napadá párová spolupráce s asistentkou K. Velmi vítám její zpětnou vazbu ke konkrétním projevům dětí v oblasti čtenářských strategií. Nyní se zaměřujeme na strategii předvidání a potřebuji více očí, aby efektivitu osvojování strategie čtenářské gramotnosti posoudily. Následná reflexe po výuce je nezbytnou součástí.

Marie, 40 let

Používám obojí, vrstevnické hodnocení i sebehodnocení žáků, pomáhá mi to, kolikrát se do toho celkového hodnocení zapojuji se svými otázkami. Využívám rozmanité způsoby prezentace hodnocení, aby se dostaly ke slovu nejen extravertní děti, ale i ty introvertní, aby měly dostatek času si hodnocení promyslet a prezentovat například ve skupině.

Pavčina, 26 let

K vyhodnocování dochází v pozorování dětí, jak na osvojené učivo navázaly v dalších tématech. Mám i písemnou formu, pracovní sešity, různé výstupy, obrázky, vidím to i z rozhovorů mezi dětmi nebo se mnou.

Lenka, 30 let

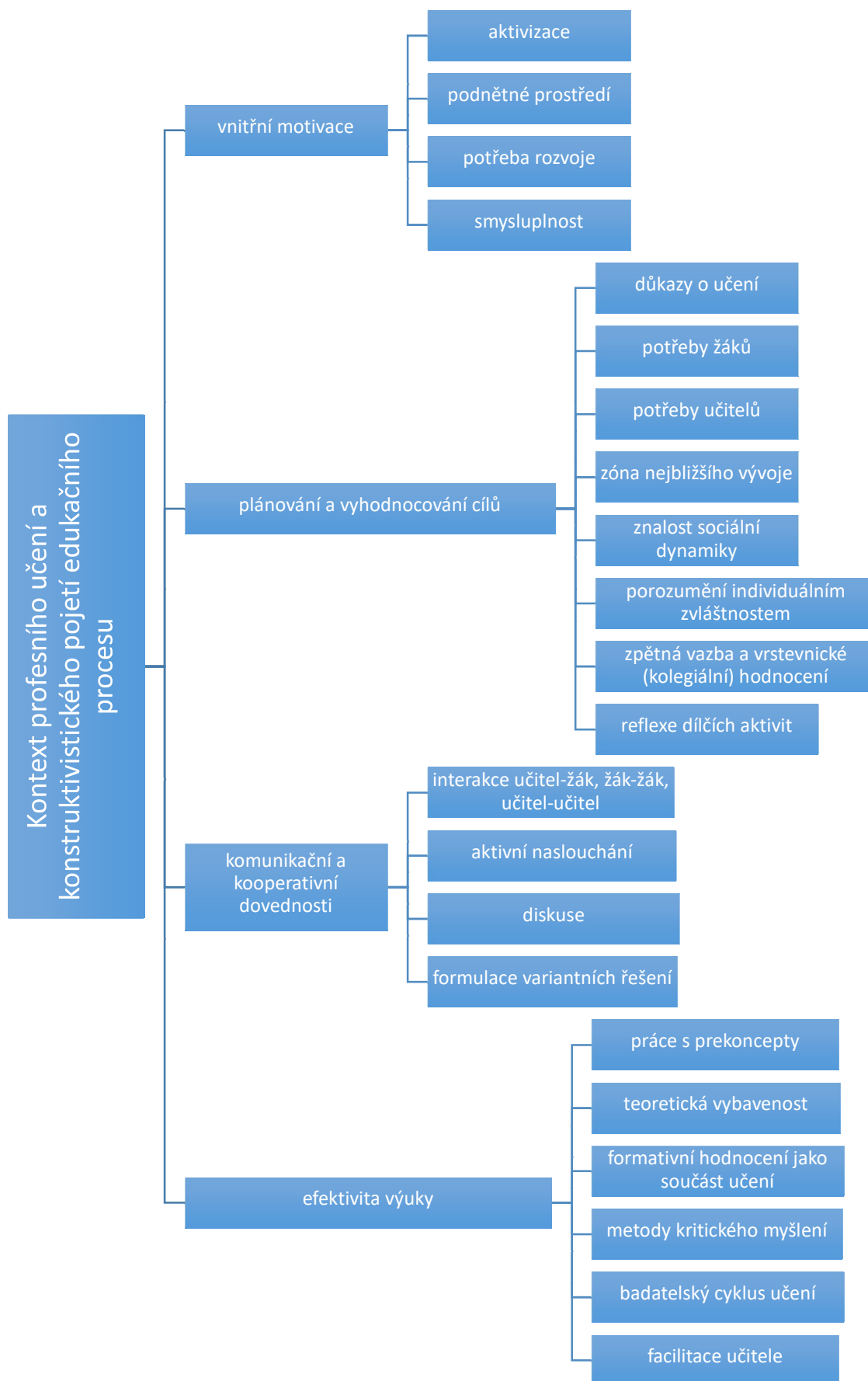


Diagram 3 Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu

3.1.5.4 Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol

Které cílené a záměrné aktivity a strategie jednání ovlivňují profesní připravenost pedagogů realizovat konstruktivistické pojetí edukačního procesu a jsou odpovědí na intervenující podmínky?

Tabulka 5A a diagram 4 odhalují klíčové aspekty práce konstruktivistického učitele na 1. stupni, popisují hlavní pozitiva a stimuly v takto pojaté edukaci a pojmenovávají též negativa a úskalí, s nimiž je pedagog v realizaci konstruktivistického pojetí edukačního procesu konfrontován. Barevně jsou odlišeny akcentované subkategorie.

| Akce, strategie jednání – Klíčové aspekty práce konstruktivistického učitele | | |
|--|---------------------------------|--|
| subkategorie | Četnost zastoupení subkategorie | Specifikace informantů |
| teoretická vybavenost | 5 | Informant 1, Informant 2, Informant 4, Informant 7, Informant 10 |
| aktivizace žáků | 8 | Informant 1, Informant 2, Informant 5, Informant 7, Informant 9, Informant 10, Informant 11, Informant 12 |
| práce s vnitřní motivací žáků | 7 | Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 6, Informant 6, Informant 7, Informant 10, |
| evaluace edukačního procesu | 9 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 5, Informant 6, Informant 7, Informant 9, Informant 10, Informant 11 |
| respektující přístup | 6 | Informant 1, Informant 3, Informant 4, Informant 7, Informant 8, Informant 11 |
| formativní hodnocení | 9 | Informant 1, Informant 2, Informant 4, Informant 6, Informant 7, Informant 8, Informant 9, Informant 10, Informant 11 |

Tabulka 5A Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – klíčové aspekty

4 A) Klíčové aspekty práce konstruktivistického učitele

4 Aa) Teoretická vybavenost

V první řadě je nejdůležitější vědět teoretický základ konstruktivismu, co je to, jak to uplatnit, jaké jsou metody, které lze použít.

Pavčina, 26 let

Jde mi hlavou, protože učím různé předměty, že spíš se mi daří konstruktivistický přístup v matematice, v jazycích mi to trochu pokulhává. V matematice navést žáky na samostatné přemýšlení, formulaci řešení a spolupráci s ostatními, učení se navzájem, to mi přijde velmi přirozené, možná je to právě díky učiteli, kterého jsem měla já kdysi, a že takhle učil. V jazycích se nad strategiemi, metodami a formami práce hodně zamýšlím a myslím, že tady nemůžu o konstruktivistickém přístupu hovořit. Víím, že v této oblasti se mám ještě co učit. Vlastně nemám dost informací a ráda bych se v této oblasti vzdělávala.

Zita, 40 let

Učitelé se v této fázi dotazování zamýšleli nad specifiky konstruktivistického pojetí edukačního procesu v různých vzdělávacích oblastech a předmětech a vlastní úrovni teoretické báze, ze které vychází jejich konkrétní výuka. Zřídka však byl kvalitativní rozdíl mezi konstruktivistickým pojetím přírodovědných předmětů a humanitních předmětů tak patrný, jako ve výpovědi Zity. Většina informantů hovořila o dostatečné teoretické vybavenosti v oblasti konstruktivistického pojetí výuky a situacích, kde se promítá do jejich praxe. Společným znakem jejich výpovědí byl akcent na strategii profesního učení, které k důležitosti teoretické báze přidávají logickou návaznost v podobě konkrétní pedagogické praxe a její reflexe. Posuzují efektivitu získaných vědomostí v oblasti konstruktivistického pojetí edukačního procesu prizmatem smysluplnosti jejich využití v praxi a ověřením dopadu na kvalitu učení žáků.

Když jsem tady začal vyučovat, tak probíhaly různé semináře, kterých jsem se chtěl zúčastnit, například metody RWCT s K.S. (pedagogická konzultantka) a to je jen jeden příklad, mi přijde hodně, že ty semináře vedly k tomu, že jsem se začal víc orientovat, nabírat zkušenosti, které jsem mohl využít a to je ten růst, že mi to bylo předáváno u nás na škole. Můžu využít zkušenějších kolegů, to je úplně nejlepší, že mi můžou něco předat, hodně věcí můžeme vnímat podobně nebo stejně, tím pádem jsme si blízcí.

Zdeněk, 29 let

Dalším velmi důležitým zjištěním v této otázce je vnímání většího dopadu poznatků ze seminářů nejen v oblasti konstruktivistického pojetí výuky, pokud se v lektorské, mentorské roli, či v roli kouče ocitá kolega ze školy nebo osoba dlouhodobě s týmem školy spolupracující. Učitelé pozitivně hodnotí dny pro rozvoj školy, kdy jsou často náročná témata s potenciálem rozvoje celého pedagogického týmu připravována a realizována kolegy ze školy a na základě poptávky je nastavena i následná spolupráce, která nově osvojená fakta a souvislosti pomáhá uvádět do praxe. Tento proces je velmi individuální a vychází z potřeb každého učitele.

4 Ab) Aktivizace žáků

Aktivizace žáků je dalším aspektem, který učitelé zmiňují, pokud se zamýšlejí nad sebou samými jako nad konstruktivistickými učiteli. V této souvislosti analýza jejich výpovědí odhalila také nejčastěji zmiňované atributy konstruktivistického přístupu ve výuce, které považují za zvnitřněné a ve své praxi identifikovatelné. Uvádíme následující výčet atributů, protože se objevují ve výpovědích informantů napříč jejich přemýšlením o vlastním profesním ukotvení v konstruktivistickém pojetí edukačního procesu. Akcentují principy tří úrovní interakce: interakci mezi žáky, interakce žáka a učitele a interakci mezi učiteli- kolegy. Jsou jimi možnost volby, diskuse, spolupráce, učitel facilitátor a vrstevnické (kolegiální) učení.

Na začátku mé praxe jsem to byla já a pak ty děti a já jsem si to poctivě odpracovala a nevnímala jsem ty děti před těmi mnoha lety. A potom se to někde zlomilo a teď už se orientuji opravdu na to, že já tu práci odvedu mimo tu hodinu a v té hodině by měly pracovat děti. Snažím se přizpůsobit dětem učební prostředí tak, aby si mohly samy hledat odpovědi na své otázky, určitě pracovat s tím, co znám, model E-U-R se mi velice líbí, protože děti i já víme, z čeho v hodině vycházíme. Dívala jsem se kolem sebe, setkávala jsem se s lidmi a viděla jsem, že oni to dělají úplně jinak a že to jde, že to funguje, a tak mě to začalo zajímat, sbírala jsem zkušenosti a snažím se, abych spoustu věcí, které jsem poznala, vyzkoušela v praxi.

Magda, 55 let

Magda svými slovy vystihuje ve svém profesním rozvoji posun od transmisivního pojetí vyučovacího procesu k pojetí sebe sama jako učitele facilitátora, který věnuje mnoho

času a energie přípravě hodiny tak, aby svým žákům vytvořil podnětné příležitosti pro jejich aktivní práci. Prezentuje sebe sama jako učitele, který s porozuměním pro typologická a jiná specifika svých žáků, vytváří bezpečné a podnětné učební prostředí, pečlivě promýšlí cíle výuky, uvědoměle vytváří skupiny a připravuje pro ně zadání s akcentem na diskusi a interakci mezi jejími členy a pracuje se zpětnou vazbou jako efektivním nástrojem pro sledování vlastního pokroku. Spatřujeme zde tedy nastínění procesu změny ve vnímání vlastní učitelské role.

Přemýšlím o těch metodách, jaké děti přivedou k cíli a pokaždé se tam objeví nějaká forma spolupráce, ať už ve dvojicích nebo ve vícečlenných skupinách a nikdy tomu není tak, že by žák pracoval zcela sám.

Marie, 40 let

Učitel touto výukou aktivizuje žáky, že je to takzvaně zvedá ze židle, že chtějí, chtějí se učit, v lepším případě je to baví a opravdu si z toho něco odnesou. Žák jde jakoby z druhé strany, že to nedostane předloženo na stříbrném podnose, ale sám se v tom snaží zorientovat.

Pavčina, 26 let

Učitel předkládá možnosti, zajišťuje příležitosti a žák si vybírá cestu a je to potom hodně na těch dětech vidět, že se nebojí zeptat, říct svůj názor, stát si za ním, umí mluvit. Já to na nich vidím právě na té jejich komunikaci a spolupráci a celkově na tom jejich přemýšlení, jak si vytvářejí ty svoje hodnoty a názory, a když pak do té hodiny přicházejí na začátku s něčím, nějakou předchozí zkušeností, pak na konci té hodiny je vidět, ať už to řeknou nebo neřeknou, někdy to vidím jen podle chování, jak si to třeba přenastavili, změnili, anebo naopak se utvrdili, že takhle je to v pořádku a jsou jakoby sebevědomější a jistější.

Pavčina, 26 let

4 Ac) Práce s vnitřní motivací žáků

A myslím si, že opravdu dost brzo, což třeba u nás za mého dětství na základní škole vůbec nikdy nebylo, děti začnou přemýšlet nad tím, co je zajímavá, co jim jde, v čem jsou dobří a mají prostor to uplatňovat.

Pavčina, 26 let

Myslím si, že dovedu navést k tomu, aby jednoduše a jasně mluvili a dokázali něco vysvětlit ostatním (H MAT). Myslím, že dokážu rozlišit i typy žáků, kterým tato práce vyhovuje a pak ty, kteří potřebují trochu vedení, nebo právě se od ostatních učit. Umožňuji žákům, aby si sami zvolili odpovídající strategii, porozuměli svému učebnímu stylu, pracovali svým tempem. Myslím, že děti v mé třídě baví matematika nebo jiné přírodovědné předměty právě proto, že se jich prostě nebojí, že bádají, zkoušejí, objevují.

Zita, 40 let

První pro mě je smysluplnost a návaznost. Úplně nejvíc mezipředmětové vztahy, propojení s praxí, ať je učení propojené s tím, co děti žijí, jak žijí, v čem žijí. Aby se v každém okamžiku učilo co nejvíc dětí, ať to není o jednotlivcích, nebo o extravertech, ale právě o všech a taky, abych já jako učitel byla dostatečně připravená se zásobou toho, co bude potřeba, když konkrétní situace vzniknou, abych byla připravena na žáky, kteří mají nějaký problém a kteří chtějí jít dál. Aby výuka co nejlépe vyhovovala jedinci i kolektivu.

Světlana, 38 let

Zásadním faktorem, který učitelé reflektují při posuzování vnitřní motivace a aspirace žáků aktivně se učit je možnost volby. V bezpečném prostředí třídy, kde jsou smysluplně nastavena pravidla soužití a jsou vědomě rozvíjeny komunikativní a kooperativní kompetence je možnost volby přirozeným prostředkem, jak pomáhat žákům, aby se stali vlastníky svého učení. Při jakých příležitostech učitelé poskytují svým žákům možnost volby?

- volba tempa a času, který žák potřebuje k naplnění stanovaného cíle
- volba podpory, kterou v procesu učení bude žák potřebovat
- volba metod a strategií, jejichž realizace mu umožní cíle dosáhnout
- volba úloh dle náročnosti
- volba didaktických pomůcek a informačních zdrojů
- volba zpracování zadaného úkolu a prezentace výsledků atd.

Uvedené příklady jsou jen stručným výčtem konkrétních opatření, které byly opakovaně reflektovány při participativním pozorování ve výuce a vplynuly z analýzy rozhovorů s informanty. Druhým podstatným faktorem pro pozitivní ovlivňování vnitřní

motivace žáků je smysluplnost realizovaných edukačních aktivit a jejich provázání na předchozí zkušenost žáků a prožitek životaschopnosti a upotřebitelnosti osvojených kompetencí pro současný i budoucí život žáků. Porozumění vlivu smysluplnosti a možnosti volby na kvalitu učebního procesu odhaluje učitelův podstatu jeho role v edukačním procesu, a to je vytváření příležitostí pro učení žáků, které je jejich produktem.

Podstatné je, aby byly děti po celou hodinu přesvědčeny o smyslu toho, co dělají, kam se ubírají a co je jejich cílem. Na dětech poznám, kdy motivace upadla natolik, že se vytráčí drive a tah na branku, to ihned reflektuji a vyhodnocuji po hodině. Zjišťuji, co v tomto případě působilo rušivě, co nebylo dotaženo.

Veronika, 46 let

4 Ad) Evaluace edukačního procesu

U mě hraje podstatnou roli ten cíl a pak plánuji ty činnosti, přemýšlím o tom, jaké metody už jsme s dětmi dělali, co by zrovna v této fázi pro ně mohlo být nejpřínosnější. Jak o tématu budou přemýšlet, jestli ve skupinkách, anebo celá třída. Dále důkaz o učení, kroky, jak jdou za sebou, a jaké metody práce použiju v evokaci, uvědomění si a reflexi. Jestli pro naplnění toho cíle mi stačí jedna hodina, blok, jestli budu potřebovat pomoc asistentky ve třídě a jak efektivně, abych opravdu její práci využila co nejlíp.

Marie, 40 let

Dřív jsem to měla naopak, dřív jsem si cíl hodiny formulovala až tehdy, když byla hodina vystavěná, ale teď to mám tak, že začínám od toho cíle, cíl z pohledu učitele a cíl slovy žáka. To myslím hodně pomáhá, protože vlastně všechny další kroky plánování hodiny se mi odvinou od cíle. Potřebuji vědět, z čeho vyjdu, jaká je předchozí znalost a zkušenost dětí, jestli můžu na něco navázat, jestli se můžu o něco opřít, což je dobré hlavně pro ty slabší děti, ty se podle mě dobře nastartují na tu hodinu, pak potřebuju vědět, jaké aktivity vyberu, jaká ta třída je, jestli je třeba živější, tak musím mnohem častěji střídát činnosti, hlídám si, aby aktivity byly živé i klidové, potřebuji důkladně promyslet část, kde si žáci osvojují nové informace, co se učí a jak se to učí, snažím se i přemýšlet o tom, co by se mi mohlo přihodit a na co bych mohla být dopředu připravená. Potom samozřejmě pomůcky, texty, zkontroluji návaznost a provázanost s cílem. Začínám cílem, to mohu podepsat.

Magda, 55 let

Cíl se jeví být v procesu plánování výuky hodin pro většinu informantů odrazovým můstkem a bodem, od kterého odvozují stavbu svých vyučovacích jednotek, volbu strategií, metod a forem výuky. Cíl je zároveň ukazatelem, ke kterému se vztahují při analýze a vyhodnocování důkazů o učení žáků, tzv. moderaci. Významným zjištěním je propracovanost plánování hodin. V analýze výpovědí lze identifikovat mnoho ukazatelů, které jsou podle učitelů pro efektivitu výuky směrodatné.

Potřebuji důkazy o učení, reflexi učení se žáky. Konkrétně mě teď napadá párová spolupráce s asistentkou K. Velmi vítám její zpětnou vazbu ke konkrétním projevům dětí v oblasti čtenářských strategií. Nyní se zaměřujeme na strategii předvídání a potřebuji více očí, aby efektivitu osvojování strategie čtenářské gramotnosti posoudily. Následná reflexe po výuce je nezbytnou součástí.

Marie, 40 let

Zajímavým zjištěním v této fázi analýzy je fakt, že učitelé nezmiňovali tradiční klasifikaci jako jeden z podstatných ukazatelů efektivity jejich pedagogické práce. Nejčastěji jsou to právě konkrétní výstupy práce žáků, které si učitelé pravidelně evidují a podrobují analýze. Ty práce, které učitelé považují za důkazy o učení žáků a ukazateli jejich pokroku za dané období, jim slouží jako materiál k posouzení efektivity jejich výuky.

...pak teda procházím práce, které děti dělaly, a z toho vyhodnocuji, komu je to jasný, nebo není a hlavně kontroluju, jestli je třeba se k tomu vrátit anebo je možné zvednout laťku,...

Dana, 43 let

Pomáhají mi výstupy žáků, ať už pracovní listy, nebo sešity, potom občas krátká videa, která běžně natáčíme a vyhodnocujeme...

Pavčina, 26 let

Pravidelně ve čtvrtletí vyhodnocujeme důkazy o učení, zařazujeme sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, žáci posuzují svůj pokrok v různých časových horizontech, Žáci si díky otázkám, které jim slouží jako podklad pro sebehodnocení, zvědomují a pojmenovávají konkrétní ukazatele pokroku, slouží jim k tomu právě důkazy o učení, které dokladují ve svém portfoliu.

Veronika, 46 let

Bud' reflektuji s celou třídou anebo ji mám opravdu od každého žáka, typy reflexe se snažím propojovat. Jak se nám pracovalo? Co potřebujeme pro to, aby se nám práce zlepšila? A potom samozřejmě ty výstupy z učení, ten důkaz o učení je taky důležitou, hlavní součástí reflexe.

Marie, 40 let

Ve výpovědi Marie můžeme postřehnout dvojí pohled na reflexi. Reflexe jako nezbytná součást třífázového modelu učení, ve které dochází k modifikaci znalostní, kompetenční a postojevé složky osobnosti každého žáka a která je východiskem k analýze produktů žáků, důkazů o učení. Nakolik se jednotlivým žákům díky výuce podařilo začlenit nové informace do prvotního vědomostního rámce? Marie ve svém tvrzení zmiňuje reflexi – zamyšlení a posouzení, ve smyslu vyhodnocení proběhnuvší hodiny, kdy mají žáci příležitost posoudit, nakolik jim různé přístupy, formy a metody sloužily k efektivnímu učení. Mohou si postupně osvojit vhodný kognitivní styl, stejně jako vyhodnocovat svou úroveň efektivní komunikace, aktivního naslouchání a spolupráce k posouzení vlastní role v učící se komunitě třídy. Jde tedy o příležitost přemýšlet v metakognitivních souvislostech. Tento přístup, je-li opakovaně součástí edukačního procesu, slouží žákům k plánování a realizaci efektivnějších kognitivních a autoregulačních taktik, což v důsledku vede ke zvyšování autonomie a samostatnosti a přebírání odpovědnosti za svůj pokrok.

Jde mi hlavou samozřejmě učivo, jdou mi hlavou pojmy evokace, uvědomění a reflexe, učení, individuální zvláštnosti. Přemýšlím, jak to jednotlivé děti zvládnou, přemýšlím o těch formách, jak to bude zařízeno ve třídě, skupinka větší, menší, kolik dětí je ideální pro to, aby to každé zvládlo, takže formy práce, metody práce, techniky podle toho, co je to za vyučovací jednotku a nějaké materiální pomůcky, co všechno budeme využívat v té hodině i časové zohlednění, abychom se vlezli.

Lenka, 30 let

Ve výpovědi Lenky spatřujeme konkrétní důkaz o tom, jak je pro učitele důležité, aby se učilo každé dítě. To předpokládá znalost zóny nejbližšího vývoje každého žáka a individualizaci výuky. Za jedním slovem – každého – se však skrývá velká spousta práce a energie v plánování, realizaci a následné reflexi efektivity hodin. Učí se opravdu každý můj žák?

4 Ae) Respektující přístup

Na rozdíl od klasického výkladu učitel více zohledňuje potřeby žáků a více se přizpůsobuje konkrétním učebním situacím. V třířázovém modelu je více příležitostí k tomu, aby učení probíhalo v hodinách, kam také patří.

Magda, 55 let

Vždy mi přišlo důležité zvládnout management třídy, neposuzovala bych to odděleně od výuky, učení může probíhat dobře, pokud ve třídě fungují vztahy, děti dokáží pracovat ve skupině, dokáží naslouchat a dokáží vést dialog, takže i management třídy, to, jak dokážu pracovat se třídou, jestli používám takové metody práce, na které ta třída slyší, a výuka je efektivní.

Marie, 40 let

„Základní podmínkou učení je pocit bezpečí. V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce a naše pozornost a energie se automaticky upínají ke zdroji skutečného nebo domnělého ohrožení, nikoliv k úsilí porozumět a osvojit si nové.“ (Kopřiva a kol., 2005, s. 240)

Z výpovědí informantů vyplývá, že vnímají svou pedagogickou práci na budování partnerských vztahů a respektujícího přístupu v kontextu (nikoliv tedy odděleně) celkového pedagogického působení. Akcentují naplňování potřeb žáků a rozvoj vztahů ve třídě. Pro posouzení důležitosti, kterou vedení škol vlivu bezpečného prostředí a symetrické komunikace na kvalitu edukačního procesu přikládá, konstatujeme, že pedagogické týmy absolvují základní i nástavbová školení v této oblasti, a to zejména dlouhodobý kurz Respektovat a být respektován poskytovaný Společností pro mozkově kompatibilní vzdělávání a Typologie MBTI I, II, III. realizované díky Pomáháme školám k úspěchu, o.p.s.

4 Af) Formativní hodnocení

Samozřejmě to člověk vidí na výstupech, důležitý pro mě je i dobrý pocit, že to mělo dynamiku, že žáci byli přítomni a odpracovali si hodiny a to učitel cítí, důkazy o učení jsou jasným ukazatelem, individuální reflexe učitele sama o sobě může být zavádějící, i když je důležitou součástí evaluačního procesu. Pravidelně ve čtvrtletí vyhodnocujeme důkazy o učení, zařazujeme sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, žáci posuzují svůj pokrok

v různých časových horizontech, v rámci roku i při přechodu z nižšího stupně nebo třídy. Žáci si díky otázkám, které slouží jako podklad pro sebehodnocení, zvědomují a pojmenovávají konkrétní ukazatele pokroku, slouží jim k tomu právě důkazy o učení, které dokladují ve svém portfoliu.

Veronika, 46 let

Veronika popisuje konkrétní evaluační postupy, které lze vysledovat i ve výpovědích dalších informantů. Součástí promyšlených hodnotících postupů, které využívají rozmanité podpůrné materiály pro žáky, např. ve formě otázek, úkolů pro práci s portfoliem, zadání do práce skupin apod., je i nastínění cest, které povedou k dalšímu dílčímu cíli. Hodnocení žáka tedy nestojí na konci konkrétní vzdělávací cesty, ale díky promyšlení dalších dílčích cílů je součástí edukačního procesu, probíhá paralelně s učením. Žák je přímým aktérem a tvůrcem tohoto vyhodnocování. Ze společného promyšlení a zkoumání žákova pokroku vyplývá nejen reflexe dosavadní práce žáka, jak úspěšná byla jeho učební činnost, ale i návod k jeho dalšímu směřování a pokroku na cestě za poznáním. Výzvou pro učitele v tomto ohledu je, aby naučil žáky spojovat hodnotící výroky s konkrétními doklady v žákově práci. Jak se hodnotím? Proč? Z čeho vycházím? Co předložím jako doklad? Co ze sebehodnocení využiji do své další práce?

No, vidím výsledky své práce, ten pokrok. Nejde jen o známky, ale to, že se někam posunuli. Je těžké ten pokrok vyhodnocovat u jednotlivých žáků, když vidím, jak někteří učitelé si zaznamenávají třeba do tabulek dílčí pokroky všech svých žáků v různých časových intervalech, ať už je to čtenářství nebo Hejného matematika, tak to já obdivuju, protože je to strašně časově náročné a já teda nejsem asi úplně ochotná tomu věnovat veškerý svůj volný čas. Pokrok u dětí sleduju a mám pro to na 1. stupni skvělé podmínky, protože jsem s třídou celý den.

Zita, 40 let

Tak letos sbírám důkazy o učení, řešení slovních úloh. Sbíráám od nich data po celý školní rok a asi to nestihnu vyhodnotit letos, ale říkám si, že bych to protáhla do páté třídy a na závěr bychom udělali nějaký ten sborník a měl by tam být vidět ten pokrok dětí, jak na tom byly na začátku, kdy vlastně bez jakýchkoliv zásahů tvořily slovní úlohy. Teďka jsme zjišťovali, co v té slovní úloze vůbec musí být, abych ji dokázal vyřešit, a vlastně si to ukázat

na té svojí práci, kterou vytvořím. Aha, úloha mi nejde vyřešit, budeme na tom pracovat. Už jsme si vytvořili společně kritéria, na základě kterých slovní úlohy tvoříme.

Simona, 27 let

Zita ve svých tvrzeních relativizovala význam známek pro porozumění vlastnímu učení žáků a pokroku, který v jednotlivých předmětech vykazují. Za podstatný ukazatel ve vyhodnocování efektivity vyučovacího procesu považuje pokrok žáka. S ohledem na fakt, že konstruktivističtí učitelé akcentují hodnocení ve formativní funkci, sledovali jsme ve výpovědích informantů ukazatele, které podporují toto tvrzení. Sledování a vyhodnocování pokroku žáků bylo zmíněno v různých kontextech u všech informantů. Rozdíl mezi pojetím individuálního vyhodnocování pokroku každého žáka spočívá ve způsobu, frekvenci a podrobnosti záznamů vypovídajících o pokroku jednotlivých žáků, které si učitelé evidují.

Simona poukazuje na vyhodnocování jako na dlouhodobý proces, který vyžaduje plné nasazení dětí i učitele, a zmiňuje kritéria hodnocení jako podstatnou součást evaluačního procesu. Jaké náležitosti bude obsahovat autorská matematická slovní úloha? Formulace kritérií hodnocení žáky provázejí bezpečně fázi realizace učebních činností a umožňují učitelům poskytovat žákům v průběhu tohoto procesu efektivní cílenou popisnou zpětnou vazbu.

Mám zpětnou vazbu od dětí, někdy vyhodnocuji zpětně až několik dnů po realizaci hodiny a to i v rámci toho, že se k tématu vracím v různých předmětech nebo vlastně k tomu vyhodnocování dochází i v pozorování dětí, jak na osvojené učivo navázaly v dalších tématech. Mám i psanou formu, pracovní sešity, pak jsou tu různé výstupy, obrázky, vidím to i z rozhovorů mezi dětmi nebo rozhovorů učitel – žák, někdy si to ověřuji individuálně, protože vím, že co pojme jedno dítě, nepojme to druhé. Ta úspěšnost není stejná u všech dětí, takže rozhovory jsou pro mě velmi důležité.

Lenka, 30 let

Tvrzení učitelky Lenky vypovídají o ambivalentním efektu hodnocení a zpětné vazby, který vyžaduje úzkou interakci učitel – žák. Žáci dostávají zpětnou vazbu od učitele, jsou učitelem hodnoceni na základě kritérií, která si společně nastaví před započítáním práce. Učitel dostává zpětnou vazbu od svých žáků a na základě její analýzy přizpůsobuje svou výuku efektivněji potřebám svých žáků. Tento způsob přemýšlení nad procesem hodnocení

je konkretizován v badatelském cyklu profesního učení Helen Timperley (2011), který akcentuje potřeby žáků a učitelů a aplikuje principy formativního hodnocení na učení. Hodnocení je v tomto cyklu zásadní a obsahuje jak hodnocení učení žáka, tak efektivity vlastní pedagogické práce. (Badatelský cyklus profesního učení je součástí teoretické části práce).

Hodnocení dělávám v hodině, ale taky děláme s dětmi takové trošku větší čtvrtletní hodnocení, to chci od dětí písemně. Mají jednak naformulované otázky, které jsou jednoduché, poslední otázka je otevřená, zde se vyjadřují k čemukoliv, co považují za důležité. Musím říct, že se tam objevují opravdu dobré nápady.

Magda, 55 let

Používám obojí, vrstevnické hodnocení i sebehodnocení žáků, pomáhá mi to. Kolikrát se i do toho celkového hodnocení zapojuji se svými otázkami a říkám si o to. Využívám rozmanité způsoby prezentace hodnocení, aby se dostaly ke slovu nejen extravertní děti, ale i introvertní, aby měly dost času si hodnocení promyslet a prezentovat například ve skupině.

Pavčina, 26 let

4 B) Pozitiva (stimuly) konstruktivistického pojetí edukačního procesu

- efektivní proces učení
- interakce učitel-žák, žák-žák

| Akce, strategie jednání – Pozitiva (stimuly) konstruktivistického pojetí edukačního procesu | | |
|---|---------------------------------|---|
| subkategorie | Četnost zastoupení subkategorie | Specifikace informantů |
| efektivní proces učení | 9 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 6, Informant 7, Informant 8, Informant 10, Informant 11, Informant 12 |
| interakce učitel-žák, žák-žák | 10 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 5, Informant 6, Informant 7, Informant 8, Informant 9, Informant 11 |

Tabulka 5B Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – pozitiva, stimuly

Efektivita výuky je jako kontextuální kategorie zevrubně interpretována v kapitole 3.1.5.3 V této části předkládáme výpovědi informantů, které ilustrují vybraná pozitiva a stimuly konstruktivistického pojetí edukačního procesu.

Tak pozitiv je určitě víc, děti jsou daleko aktivnější ve výuce, mají o výuku zájem, protože ve fázi evokace se pro tyto otázky nadchnou, mají zájem o věcech přemýšlet, uvažovat. Děti jsou aktivními nositeli učení, oni se chtějí učit.

Marie, 40 let

Výrazným stimulem je, že já, abych to dítě něčemu naučila, potřebuji, aby dítě chtělo.

Světlana, 38 let

Pozitiva určitě vidím v tom, jak děti spolu dokážou komunikovat, nemají strach se svěřit se svými problémy.

Simona, 27 let

Na rozdíl od klasického výkladu učitel víc zohledňuje potřeby žáků a více se přizpůsobuje konkrétním učebním situacím. Pokud není hodina učitelem dobře připravená a průběžně reflektovaná, tak uvědomění může proběhnout nesprávně.

Magda, 55 let

Takže, když učím, učím tak, aby děti dostaly ucelený přehled v učivu a zároveň, abych jim to učivo hotové nepředkládala já, ale ony si ho samy aktivně nacházely. Takhle já si představuji konstruktivismus.

Gábina, 53 let

4 C) Úskalí a bariéry konstruktivistického pojetí edukačního procesu

- nedostatek času, náročnost
- nedostatek prostoru
- počet žáků ve třídě

| Akce, strategie jednání – Úskalí (bariéry) konstruktivistického pojetí edukačního procesu | | |
|---|---------------------------------|--|
| subkategorie | Četnost zastoupení subkategorie | Specifikace informantů |
| nedostatek času (náročnost) | 6 | Informant 4, Informant 5, Informant 6, Informant 7, Informant 10, Informant 11 |
| nedostatek prostoru | 6 | Informant 1, Informant 2, Informant 7, Informant 8, Informant 10, Informant 11 |
| počet žáků ve třídě | 3 | Informant 1, Informant 2, Informant 10 |

Tabulka 5C Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – úskalí, bariéry

Podle mě je to časově obrovsky náročné si připravovat výuku v konstruktivistickém modelu, aby skutečně měla efekt. Kromě toho, že mám samozřejmě hodně žáků... Ale třeba v jazycích těch žáků zase tolik není, skupinová práce funguje. Asi si to možná představuji moc technicky.

Zita, 40 let

Problém, na který nejvíc narážím, je rozdílné tempo žáků. To se neváže jen ke konstruktivistickému modelu, ale např. když máme třeba nějaký čas na uvědomění si významu nové informace, tak někteří to mají velmi rychle, jsou schopni jít dál a už pracovat na něčem dál, dělá mi zatím dost problém nastavit laťku, tu úroveň, to je pro mě nejnáročnější.

Zdeněk, 29 let

Mně osobně dělá velký problém počet dětí ve třídě. Ale není to jenom počet dětí, ale i prostor, ve které se děti učí. Protože jestli máme lavice ode zdi ke zdi, tak já nemůžu plno metod, třeba ve skupinách, zavádět, protože manipulace a srocování lavic jsou pro malé děti velmi obtížné. Když chci pracovat ve skupinách, tak je to psychicky, fyzicky a vůbec organizačně strašně náročné. Takže největší úskalí – prostor.

Gábina, 53 let

Pokud potřebuji, aby hodina fungovala, závisí to do jisté míry i na domácí přípravě dětí, jsou žáci, co si svoje domácí zadání nesplní a potom učitel musí flexibilně reagovat, improvizovat. Nelze spoléhat na to, že každý žák je skvěle připraven.

Anna, 39 let

Určitě pro mě je to počet žáků ve třídách, který kdyby byl nižší, nedokážu říct úplně jak moc, ale možná ubrat pět, šest žáků, pracovalo by se jinak. Pak je to náročné se žáky, kteří jsou zařazováni v rámci inkluze a se specifickými vzdělávacími potřebami.

Pavčina, 26 let

Nedostatek je určitě vždycky čas. Bojujeme s časem, že se hodina nevejde do těch pětadvaceti minut, u nás máme možnost si ji natáhnout, ale zase nemůžeme natáhnout všechny hodiny a vždy.

Marie, 40 let

Hodně času se musí věnovat tomu, že se děti jednotlivým strategiím teprve učí.

Magda, 55 let

Z výpovědí informantů lze dedukovat, že ačkoliv jsou nedostatek času, prostoru a velký počet žáků ve třídách citelnou bariérou v implementaci konstruktivistického pojetí edukačního procesu, učitelé mají ambice se s tímto úskalím, které je mimo rámec jejich kompetencí, vypořádat. Příležitostí, kterou poskytuje projekt, je využívání spolupráce s párovými učiteli a asistenty. Na kvalitě a efektivitě spolupráce učitelé a asistenti spolu se školní psycholožkou kontinuálně pracují a stanovují tak standard této platformy, který by měl sloužit jako východisko pro spolupráci v období po ukončení projektové podpory.

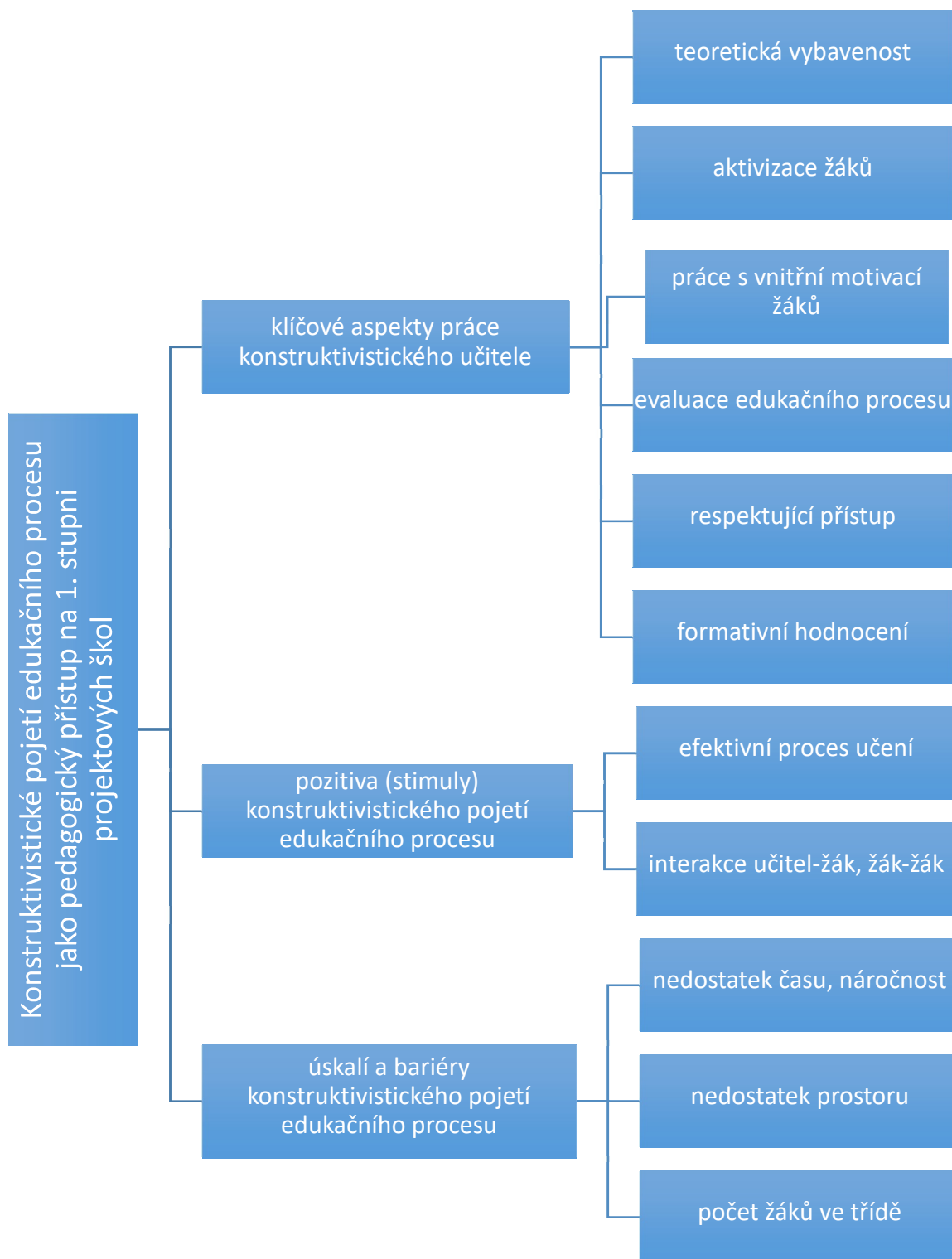


Diagram 4 Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol

3.1.5.5 Reflexe profesního pokroku pedagogů

Jak pedagogové reflektují dopad svého pedagogického působení na kvalitu edukačního procesu? Jaké nástroje a podněty k tomuto posuzování využívají? Tabulka 6 a diagram 5 odhalují komplexnost reflektivní praxe pedagogů a váhu, kterou zpětné vazbě jako důležitému aspektu formativního hodnocení přikládají.

| Dopad (následky) – Reflexe profesního pokroku pedagogů | | |
|--|---------------------------------|--|
| subkategorie | Četnost zastoupení subkategorie | Specifikace informantů |
| plány osobního pedagogického rozvoje | 5 | Informant 1, Informant 2, Informant 7, Informant 8, Informant 11 |
| zpětná vazba od žáků | 8 | Informant 1, Informant 3, Informant 6, Informant 8, Informant 9, Informant 10, Informant 11, Informant 12 |
| zpětná vazba od kolegů | 8 | Informant 1, Informant 2, Informant 3, Informant 4, Informant 6, Informant 7, Informant 8, Informant 11, Informant 12 |
| zpětná vazba od odborného vedení projektu | 4 | Informant 3, Informant 5, Informant 9, Informant 11 |
| zpětná vazba od rodičů | 2 | Informant 10, Informant 11 |

Tabulka 6 Reflexe profesního pokroku pedagogů

5 A) Zdroje informací a podnětů

Jako významné zdroje informací o tom, jak efektivně si učitel počíná ve výuce, informanti uvedli evaluaci plánů osobního pedagogického rozvoje, odezvu žáků, odezvu kolegů, odezvu odborného vedení projektu a odezvu rodičů.

5 Aa) Plány osobního pedagogického rozvoje

- systematicčnost
- zevrubné prozkoumání problematiky
- kontinuální práce s cíli

- profesní výzvy
- průběžná reflexe výuky

Plány osobního pedagogického rozvoje (dále POPRy) umožňují učitelům postupovat v naplňování svých profesních cílů systematicky a s oporou o dílčí kroky. Zacílení na konkrétní problematiku umožní její zevrubné prozkoumání jak z hlediska teoretického, tak v konkrétních učebních situacích. POPRy poskytují učitelům příležitost zvolit si vhodnou formu spolupráce a podpory a být ve svých zakázkách velice konkrétní. Učitelé ve svých výpovědích dokladují také kontinuální práci s cíli POPRu, evidenci a analýzu důkazů svého profesního pokroku, popisují strategie průběžného vyhodnocování a reflexe své výuky. Konkretizace, časový horizont plánu osobního pedagogického rozvoje spolu s podporou zakotvenou v profesním učení umožňují pedagogům formulovat si své profesní výzvy.

Na konci roku se ohlížím k cíli, jestli se mi ho podařilo naplnit, co už umím, v čem jsem si jistá, nebo jestli na tom mám ještě pracovat. Díky vyhodnocování mám pocit, že je ještě spousta věcí, na kterých lze pracovat a jít do hloubky. Díky struktuře plánu osobního pedagogického rozvoje přemýšlím nad svým rozvojem systematicky, vítám pomoc zvenku, sdílení mi často otevrou oči. V současné době považuji téma formativního hodnocení za velmi komplexní a příležitost se dál vzdělávat.

Marie, 40 let

Mívám potíž s tím se takzvaně nerozkouskovat a neběhat více směry, protože mám tendenci chtít zvládnout toho víc, ale zjišťuji, že to prostě nejde, a snažím se většinou na ten jeden školní rok, často s oporou o POPR (Plán osobního pedagogického rozvoje) stanovit něco, na čem budu pracovat, co budu u žáků sledovat, kam se já budu posouvat. Snažím se to hodně konkretizovat a krokovat.

Pavčina, 26 let

Můj poslední POPR (Plán osobního pedagogického rozvoje) byl čtenářský, protože od čtenářství se v podstatě odvíjí všechno. Děti, pokud nebudou číst s porozuměním, je pro ně velmi obtížné se dál vzdělávat a je mým cílem, abych děti přivedla k tomu čtení. A jak to

udělat v téhle době, to sama nevím, to se musím s někým poradit, a proto jezdím na sdílení čtenářské gramotnosti. Takže na základě potřeb mých žáků přemýšlím o vlastních profesních potřebách.

Gábina, 53 let

5 Ab) Zpětná vazba od žáků

- pozorování ve výuce
- písemné hodnocení výuky

Důležité jsou pro mě potřeby žáků, proto mi tak hodně pomáhá to čtvrtletní vyhodnocování v každé třídě, kde učím, jsou to pro mě informace, které třeba nevypozoruji ve výuce, ale děti je skvěle pojmenují v hodnocení. Najdou často i řešení, které já v tu chvíli nevidím, a už jsem realizovala spoustu nápadů, které vzešly právě z tohoto hodnocení a sebehodnocení.

Magda, 55 let

Pokud vycházím z potřeb svých žáků, moje práce tady má smysl. Čerpám ze vztahu dětí k práci. Že děti pracují bez mého tlaku.

Světlana, 38 let

Spoustu signálů taky vstřebávám od dětí, učím se je rozklíčovat a hledat konkrétní postupy, jak danou situaci zvládnout.

Veronika, 46 let

... potom je pro mě důležitým výstupem, jak děti pracují, jak fungují. Je to pro mě nějaká zpětná vazba, nějaké utvrzení, že ta cesta, kterou se ubírám, je dobrá cesta.

Lenka, 30 let

Pro mě asi nejdůležitější je, když vidím, že ta hodina a ta práce děti zaujala a že je baví. A to poznám z reakce dětí, když to děti baví, mají pocit, že se učí rychleji, s chutí a rády. Jestli jim to něco přineslo, i já mám dobrý pocit z té hodiny.

Zita, 40 let

Pro ilustraci komplexnosti pojetí žákovské zpětné vazby na výuku uvádíme souhrn výsledků dotazníkového šetření, které bylo vyučující 1. stupně realizováno při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň a umožnilo posoudit úroveň naplňování cílů v plánu pedagogického rozvoje školy v níže uvedených oblastech. Tento průzkum proběhl v roce 2014.

Ve více případech učitelé kromě ústní či písemné zpětné vazby od žáků a jejich hodnocení výuky využívali i konkrétní evaluační nástroje, které slouží ke komplexnějšímu průzkumu žákovských postojů, nejen v oblasti klíčových kompetencí a průřezových témat. Pro posouzení úrovně naplnění cílů Plánu pedagogického rozvoje školy v oblastech Osobnostní a sociální výchova a Formativní hodnocení a k vyhodnocení podmínek a příležitostí, které škola a učitelé v těchto oblastech žákům nabízejí, jsme využili evaluační nástroj Cesta ke kvalitě – Anketa škoře na míru. Výsledky informují o pohledu žáků na školu a o povaze interakce mezi nimi a školou. Měly by sloužit k diskusi v rámci pedagogického sboru. Dotazníky se zaměřením na oblast motivace a aktivity, hodnocení, výuky a pravidel byly předloženy žákům 6. ročníku. Dotazování se zúčastnilo 18 žáků VI. A a 14 žáků VI. B.

Interpretace výsledků dotazníkového šetření:

Pravidla, problémy:

Z dotazníků vyplývá, že žáci chápou důležitost pravidel pro vytvoření bezpečného prostředí třídy a školy a uvědomují si, že škola efektivně využívá své nástroje k řešení problémů spojených s výukou a chováním. Zatímco cca 80% žáků VI. A ví, na koho se obrátit v řešení náročné (krizové) situace ve výuce či jiném případě, žáci VI. B se v anketě zcela jasně nevyjádřili. Jedna třetina z nich nedokáže posoudit, zda by jim učitelé nebo výchovný poradce pomohli. Žáci obou tříd se vyjádřili s velkou důvěrou k demokratickým principům školy, existenci schránky důvěry a možnosti vyjadřovat se k dění ve škole. Rozdíly jsou zde v chápání spravedlivého přístupu učitelů k žákům. K hodnocení se pozitivněji vyjádřili žáci v VI. B. Škola je těžká pro zhruba polovinu žáků obou tříd, nepochopení učivu uvádí více žáků VI. A, sedm z osmnácti. Deset žáků VI. A také uvádí, že při domácí přípravě do školy nemají klid. Zatímco žáci VI. B jsou přesvědčeni o tom, že učitelé mají rádi, přesvědčení osmi žáků VI. A o náklonnosti některého učitele k žákům je opačné. Dvanáct z osmnácti dotazovaných žáků VI. A se mezi spolužáky cítí dobře. V VI. B je poměr 12/14. Převážná většina žáků obou tříd posoudila školu a učení jako svou prioritu.

Motivace:

V obou třídách žáci projevili vysoká očekávání i důvěru ve schopnosti školy a učitelů pomoci žákům dosáhnout co nejlepších výkonů. Učitelé vytvářejí žákům vysoce hodnocené podmínky pro jejich rozvoj v učení, přípravu na přijímací zkoušky, samostatné myšlení a učení, práci s informacemi, spolupráci s ostatními, dodržování pravidel, rozvoj osobních zájmů a získání přehledu o tom, co je pro ně v jejich dalším životě důležité. Z výsledků je patrná vysoká úroveň motivace žáků tyto příležitosti aktivně využít.

Aktivita, zapojení:

Anketa odhalila u žáků poměrně vysokou pracovní morálku a aktivitu v přípravě do školy a práci ve škole. Žáci obou tříd vyjádřili silnou podporu ze strany rodičů a velmi silně zastoupena byla i podpora spolužáků ve třídě, což velmi pravděpodobně souvisí s kooperativním uspořádáním výuky v obou třídách. V 6. ročníku žáci příliš nenavštěvují kroužky, které nabízí škola. Žáci VI. A uvedli, že se neúčastní soutěží. (*Poznámka: více jak polovina žáků VI. A se soutěžně věnuje sportu.*) Dvanáct žáků VI. B uvedlo, že se soutěží účastní.

Výuka:

V obou třídách žáci velmi kladně hodnotili kvalitu výuky (*hodně se toho naučím*), srozumitelnost a smysluplnost výuky, příležitosti pro rozvoj samostatného učení a vyhledávání informací i práce ve skupinách. V obou třídách žákům chyběla kompetence učitelů nabízet výukové materiály a informace k výuce na internetu a diskutovat na internetu. Žáci obou tříd vyjádřili, že učitelé pracují s rozmanitými didaktickými pomůckami a zařazují do výuky i projekty, které integrují učivo více předmětů. Více než polovina žáků VI. A si nemyslí, že se učitelé zajímají o jejich koníčky a zájmy. Téměř polovina dotázaných žáků VI. B vyjadřuje, že v hodinách nemá dostatek příležitostí pro diskusi, naopak dvě třetiny žáků VI. A se k příležitostem diskutovat vyjádřily kladně. U žáků VI. B může jít o reakci na změnu přístupu ve srovnání s 1. stupněm Montessori a kladné hodnocení žáků VI. A může souviset s kooperativním uspořádáním výuky postupně zaváděným od 3. ročníku. Deset žáků VI. A z osmnácti dotázaných přiznává, že v případě nepochopení látky se učí nazpaměť, a polovina žáků téže třídy není přesvědčena o kompetenci učitelů přistupovat ke každému žákovi individuálně, podle jeho schopností a rychlosti. Žáci VI. B mají v tomto ohledu hodnocení vyšší.

Hodnocení:

60 % žáků VI. A se domnívá, že hodnocení a známkování je spravedlivé a pravidla pro hodnocení jsou jasná a srozumitelná. V VI. B je o tomto přesvědčeno více než 80% žáků. Polovina žáků VI. A není přesvědčena o tom, že učitelé a škola oceňují úspěchy a aktivitu svých žáků. V VI. B jsou o tomto přesvědčeni bez dvou všichni dotazovaní. Téměř všichni žáci VI. B v hodnocení výsledků učitelů identifikují možnosti svého rozvoje a zlepšení. V VI. A je to zhruba polovina žáků, 4 žáci toto neumějí posoudit. Žáci obou tříd vyjadřují, že mají dostatečný přehled o svých známkách.

5 Ac) Zpětná vazba od kolegů

- zpětná vazba
- sdílení

Je to reflexe od druhých, náslech, který proběhl, je tam třetí oko, zpětná vazba od kolegy. Zatím mi vždycky byl dán příklad, podívej, ještě by to možná šlo takhle, to je ono, i když máme každý jiný styl učení, dozvím se, jak to jde udělat efektivněji.

Zdeněk, 29 let

Co mi nejvíce pomohlo do té praxe, byly hospitace v hodinách, ať už kolegů ze školy, nebo i kolegů z jiných škol zaměřených na stejný předmět, téma, kompetenci, podobný cíl a hodně mi tady pomáhá i působení asistentů ve třídě, já vnímám nejenom pomoc pro žáky, ale je to velký přínos i pro mě, protože od nich dostávám okamžitou zpětnou vazbu k mému vyučování, často i týkající se dětí, čeho jsem si nevšimla. Kdybych tady byla sama, tak to nedostanu, v této situaci mám zpětnou vazbu hned a velmi konkrétní a popisnou, máme takový bezpečný vztah, že se oni mi nebojí říct a já to v pohodě přijmu, naopak jsem za to ráda a snažím se z toho vytáhnout pro mě nějaké AHA, tak na tom něco bude, stojí za to na tom pracovat.

Pavčina, 26 let

Mně vždycky nejvíc zafungovalo to, když někdo byl přítomen ve výuce a dal mi zpětnou vazbu. Na tom jsem si uvědomila, opravdu na těch konkrétních otázkách, které mě měly

posunout, že je potřeba něco změnit, přemýšlet o tom. Takže opravdu návštěvy kolegů ve výuce, nebo vlastní nahrávání, což je pro mě i trochu složité.

Marie, 40 let

V příloze 1 předkládáme ukázky formulářů, které učitelé využívají pro poskytování zpětné vazby kolegovi. Dalším dokumentem, kterým v přílohové části 1 dokladujeme důraz na vzájemné hospitace jako důležitou formu profesního učení, je metodický list otevřené hodiny, který obsahuje zakázku. Tou je formulace úkolu pro hospitující kolegy k pozorování vybraného jevu.

... nejenom, jak nám to fungovalo a šlapalo, ale abych měla v ruce důkazy o učení. A když jsem viděla ten velký pokrok dětí, řekla jsem si, to je dobré, fajn, že jsem to s kolegyněmi probrala, a měla jsem z toho radost. Samotnou by mě nenapadly některé nápady a potom, když už má člověk důkaz o učení v ruce a vidí, že to funguje, tak je to takový motor pro to jet dál.

Marie, 40 let

... Ta první zkušenost byla, když jsem já začala učit, tak se mi kolegové hodně věnovali a učila jsem se já od nich. Takovéto vzájemné nastalo vlastně až na této škole, kde už působím dlouho a kde se našli lidé, kteří byli ochotni na tom pracovat. To znamená, že já řekla svoje nápady, oni řekli svoje nápady a šli jsme do toho s tím, že si navzájem pomůžeme. Já si myslím, že jsem schopná čerpat úplně od každého, vybírám si třeba podle délky praxe, nevybírám si podle oboru, skutečně je pro mě důležitý ten lidský přístup, když si s tím člověkem sednu, tak s ním rozeberu i nepříjemné věci, pořád je to v bezpečném prostředí a je to o pomoci, není to o soutěži a rivalitě. To je asi nejdůležitější hledisko.

Magda, 55 let

Mně tak přijde, že po celou dobu, co učím, to u mě probíhá tak nějak přirozeně, v prostředí, do kterého jsem přišla, že tady vzdělávání a vzájemná spolupráce, sdílení s kolegy je naprosto přirozená věc, pak mi nepřijde divné nebo nepřirozené chtít se dál rozvíjet.

Pavčina, 26 let

5 A d Zpětná vazba od odborného vedení projektu

- expertní rada PŠÚ
- podpora pedagogických konzultantek

Hodně mi pomáhá propracovaná spolupráce projektu v oblasti Osobnostní a sociální výchovy s Michalem Dubcem. Uvědomuji si, že v interakci s žákem nebo rodičem jsem já ten profesionál, který musí udělat maximum pro to, aby komunikace byla efektivní a ve prospěch žáka.

Veronika, 46 let

Využívala jsem podporu pedagogických konzultantek, s nimiž jsem rozebírala hodiny, ale fakt je, že jsem to využívala málo. Měla jsem otevřenou hodinu, spíš takové nápady, které se dají použít, nasbírala jsem informace, které jsem si zkoušela ve výuce, málo jsem využívala toho, že bych s někým hodiny chystala, pak i učila, protože z nějakého důvodu se v tomhle módu nějak necítím dobře, raději si dělám věci podle sebe a těch dětí, a odučím hodinu podle sebe.

Světlana, 38 let

Asi mi hodně pomohlo, že jsme jako učitelé spolupracující projektové školy museli formulovat plány osobního pedagogického rozvoje, ten první jsem intenzivně konzultovala, mně hodně pomohla spolupráce s pedagogickými konzultanty, oni to tak nenápadně vedli, aby si na to učitel přišel sám.

Magda, 55 let

Dlouhodobý cíl:

Ve škole dbáme na to, aby každý pedagog i žák mohl nalézt smysl v tom, co dělá; aby existovala skutečná možnost volby všude, kde je to možné. Učitelé kontinuálně plánují a vyhodnocují svůj profesní růst, který směřují k výuce podporující učení žáků. Profesní rozvoj vychází z jejich potřeb, dává jim smysl a naplňuje je radostí. Ve sboru se uplatňují vůdčí pedagogické osobnosti, které vedení školy podporuje. Ve škole jsou cíleně vytvářeny příležitosti pro spolurozhodování, spolupráci na společných úkolech a na sladování toho, kam škola směřuje.

Krátkodobé cíle:

- pro oblast podpory profesního rozvoje pedagogů

Učitelé plánují a vyhodnocují svůj osobní profesní rozvoj.

Učitelé se vzájemně učí, inspirují a vzdělávají (celosborové semináře, vzájemné sdílení trojic, sdílení a oborová setkání učitelů mezi školami, vzdělávání podle zájmů a potřeb učitelů).

Promyšleně využíváme služby školního poradenského pracoviště, pedagogických asistentů, párových učitelů, mentorů a pedagogických konzultantek.

- pro oblast zvyšování kvality vzdělávání

Budujeme dobré klima ve třídách a vztahy podporující učení žáků.

Cíle, strategie učení a způsoby hodnocení podporují dosahování zvolených vzdělávacích cílů, hodnocení slouží k lepšímu učení. (Plán pedagogického rozvoje školy, cíle 2016/2017, projektová škola)

Prozkoumáme-li cíle, které si jedna z projektových škol formulovala na úrovni vedení školy pro období 2016/2017 lze dohledat konkrétní odkazy na poptávku po spolupráci s odborníky, kteří jsou v projektu nazýváni pedagogickými konzultanty, odborníky, kteří mají díky svému tréninku status lektorů, mentorů a koučů a v období, kdy škola participuje v projektu, spolupracují jak s vedením školy, tak s jednotlivými učiteli na rozvoji jejich potenciálu. Děje se tak vždy na základě zakázky. Zároveň z výše uvedených cílů vyplývá, že si vedení školy uvědomuje nutnost udržitelnosti kvality, které je i díky práci pedagogických konzultantů dosahováno v oblasti řízení a vedení školy a realizace edukačního procesu. Mezi učiteli se tedy postupně formují pedagogické osobnosti s potenciálem roli externích pedagogických konzultantů převzít.

Členové expertní rady projektu poskytují vedení školy a učitelům zpětnou vazbu k jejich pedagogické činnosti v rámci tzv. reflektivních setkání, konzultují dílčí cíle a posuzují, zda zvolené kroky k těmto cílům vedou, diskutují o koncepčních rozhodnutích s vedením školy atd. Tato setkávání bývají pro vedení školy též zpětnou vazbou k tomu, jak se daří vize projektu implementovat do škol. Vedení projektu tedy zajímá, jak moc, jak soustavně a jak zaměřeně se učitelé učí – jako jednotlivci i jako celek – tomu, aby se ve škole vyučovalo k maximálnímu prospěchu každého jednotlivého žáka.

„To hlavní, co chceme, je, aby se učitelé i vedení učili, jak vyučovat tak, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí, a jak k učení dětí vytvářet příznivé podmínky. A jako vedení projektu se to chceme učit s nimi a společně tak vytvářet komunitu lidí a škol, kteří hledají praktické kroky na cestě za vizí dobré veřejné základní školy.“ (Košťálová, 2018)

Já to vezmu tak. Byla u nás návštěva z PŠÚ, takže jsem cíleně zadala zakázku pro někoho z expertní rady PŠÚ, aby se přišel podívat na naše párové učení a podíval se, jestli směřujeme opravdu k cíli, který jsme si stanovili. A než ta hodina proběhla, tak jsme museli sednout s kolegyní a museli jsme celou hodinu naplánovat. To plánování nebyla záležitost jedné hodiny, ale bylo to několikahodinové plánování, abychom měli jednak všechny prvky té hodiny ukotvené, aby tam nebyly plevelné metody, aby všechny postupy, které zvolíme, směřovaly k tomu cíli. S tím, že po odučení hodiny jsme měly hodinovou reflexi s J.M., která u nás seděla a rozebrali jsme všechna pro a proti, která se v té hodině vyskytla. Dostali jsme velmi fundovanou zpětnou vazbu, která nás určitým způsobem posunula.

Gábina, 53 let

Měla jsem zakázku v souvislosti s cíli, jestli byl cíl dobře formulovaný, jestli neměl být jinak a dostala jsem taky zpětnou vazbu, kritickou, že je potřeba o tom víc přemýšlet. I vlastně při tom kolegiálním sdílení, když jsem i já šla ke kolegyni, ona ke mně, tak jsme sledovaly vždycky ve výuce některý z těch cílů.

Marie, 40 let

5 A e Zpětná vazba od rodičů

- rodičovské kavárny
- schůzky učitel – žák – rodič
- otevřené hodiny pro rodiče

Napadá mě poptávka rodičů, protože mnozí jsou zvyklí na určitý systém a na to, že dítě přijde domů, donese nějaký úkol, oni dohlédnou na to, jestli dítě úkol splnilo, popřípadě více či méně pomůžou. Děti často za aktivitami nevidí záměr (cíl) toho učitele, nedokážou to rodičům tak popsat, nevidí ten smysl, který za tím vidí ten učitel. Rodič nemusí být úplně dobře informován o obsahu a cílech.

Magda, 55 let

Aby rodiče získávali dostatek informací o vizi školy, jejich výchovně-vzdělávacích cílech, prioritách a směřování, využívají projektové školy kromě tradičních informačních a komunikačních kanálů (web školy, e-maily zaměstnanců) příležitosti vytvářet také komunitu žáků, rodičů a učitelů. Kromě akcí pořádaných učiteli a vychovateli ve spolupráci s rodiči se v projektových školách osvědčily také rodičovské kavárny, kde se rodiče seznamují s naplňováním konkrétních edukačních cílů v oborech a předmětech, např. kavárny matematiky prof. Hejného, kavárny s rodilým mluvčím, kavárny čtenářské, ale i kavárny zaměřující se na ukázkou rozvíjení kompetencí dětí, které se odrážejí v jejich světě, např. bezpečí v kyberprostoru, komunikační dovednosti atd.

Třídní učitelé si také zvykli na velmi efektivní formát konzultačních třídních schůzek, a sice učitel – žák – rodič, kde podstatným zdrojem podnětů a informací k diskusi je promluva žáka a jeho sebehodnocení s oporou o vlastní žákovské portfolio.

Někteří učitelé spatřují příležitost k posunu v úrovni vzájemné informovanosti a spolupráce také v otevírání vlastních hodin. Rodiče mohou být ve výuce přítomni a zažít si proces výuky, přičemž jejich návštěva může být čistě observační, ale častější jsou otevřené hodiny, kdy rodiče spolu s dětmi např. bádají v didaktických prostředích Hejného matematiky nebo si osvojují čtenářské strategie, popřípadě se aktivně účastní části projektové či integrované tematické výuky.

Cílem učitelů projektových škol je učinit z rodičů své partnery v edukačním procesu, kde vzájemná otevřenost, informovanost a respekt hrají stěžejní roli.

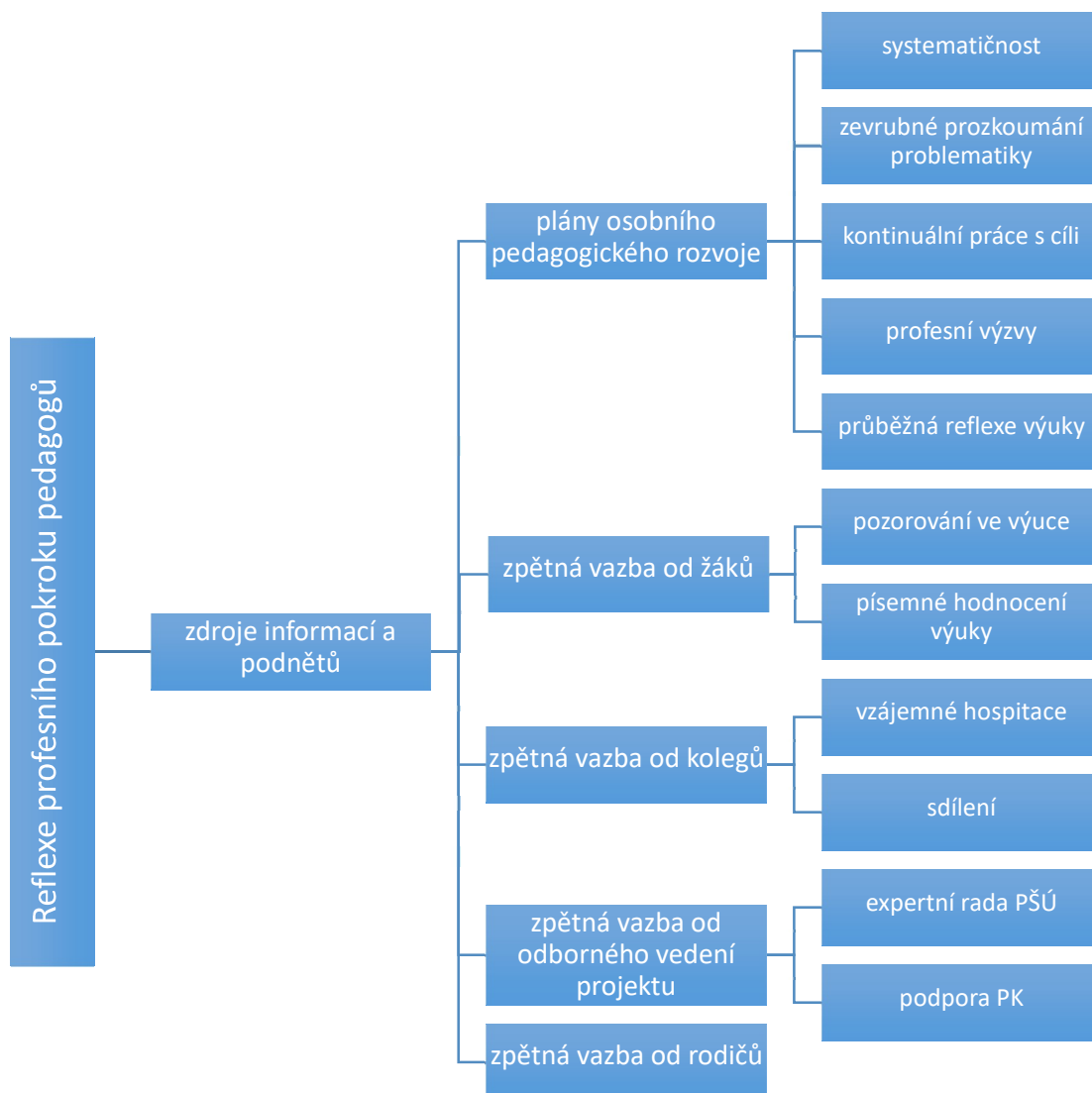


Diagram 5 Reflexe profesního pokroku pedagogů

3.1.6 Ucelená interpretace rozhovorů směřující k zakotvené teorii

Ucelená interpretace rozhovorů je posledním krokem naší analýzy v režimu selektivního kódování. Strauss a Corbinová (1999, s. 163) tento proces popisují jako „integraci pojmů kolem centrální kategorie a doplňování kategorií, které je třeba dále rozvinout a propracovat. Diagramy v selektivním kódování ukazují hutnost a komplexitu teorie.“ Centrální kategorie je uváděna do vztahu k ostatním kategoriím a tvoří tak kostru příběhu – základu zakotvené teorie. V diagramu, který je koncipován jako paradigmatický model, jsou popsány abstraktní vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Axiální paradigma: příčina – jev – kontext – intervenující proměnná – strategie jednání a interakce – následky, je osnovou příběhu, který tvoří základ pro zakotvenou teorii.

Pro snazší orientaci v předloženém komplexním axiálním paradigmatu uvádíme: *příčina* (Význam profesního učení pro výkon povolání) – *jev* (Konstruktivistické pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání) – *kontext* (Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu – *intervenující proměnné* (Podmínky pro realizaci profesního učení) – *strategie jednání a interakce* (Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – *následky* (Reflexe profesního pokroku pedagogů)



Diagram 6 Paradigmatický model konstruktivistického pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání

Profesní připravenost pedagoga je úzce spjata s potřebou učitelů se kontinuálně vzdělávat, přičemž stěžejní roli ve výkonu povolání hraje vzájemné učení a kolegiální spolupráce, které jsou charakterizovány příležitostmi, při kterých k tomuto vzájemnému obohacování dochází. Je to spolupráce ve fázi přípravy a plánování výuky, ale také ve fázi reflexe a společném vyhodnocování po její realizaci. Dále analýza dokládá efektivitu vzájemných hospitací se zakázkou, párovou výukou, spoluprací s asistentem pedagoga spoluprací v širším oborovém týmu. Každá z těchto kategorií je podrobně rozvedena a souvislosti interpretovány v textu, který se váže na Diagram 1 Význam profesního učení pro výkon povolání.

Jako významnou se jeví být úloha asistenta pedagoga, jehož přínos tkví především v podpoře učitele a jeho práce, obohacení dynamiky vztahů, které se ve třídě rozvíjejí, a zefektivnění a individualizaci výuky. Z hlediska pedagogické praxe je tedy možné počítat s vysokým potencionálem působení asistenta pedagoga ve třídě, což v souvislosti s aktuálním tématem inkluze může být silným podnětem pro vedení a pedagogické týmy škol pro tuto formu spolupráce vytvářet optimální podmínky. Mezi tyto podmínky patří osvojování důležitých pedagogických kompetencí v oblasti komunikace a kooperace, ale také porozumění typologii osobnosti a její využití ve prospěch této spolupráce. Měnicí se potřeby žáků, požadavek na orientaci v inovativních edukačních postupech a kontinuální sebereflexe pedagogické práce je možné považovat za determinanty celoživotního učení. Tyto subkategorie vyjadřují potřebu pedagogů spojovat vlastní iniciativu v profesním růstu s měnicími se požadavky společnosti.

Určující podmínkou pro realizaci profesního učení je podpora vedení školy, která je popisována v rozmanitých formách, od lidské podpory a ocenění až k systematickému plánování, realizaci a vyhodnocování rozvojových příležitostí. Panuje shoda na tom, že vedení školy sehrává dominantní úlohu v kontinuitě a organizaci příležitostí pro profesní učení a zodpovědnosti stavět profesní učení a kolegiální spolupráci jako oprávněný požadavek v naplňování rozvojových priorit školy.

Živnou půdou pro profesní učení a kolegiální spolupráci je vnitřní motivace pedagogů sycená potřebou se dále vzdělávat, ale také dobrovolností a možnostmi volby, to vše s využitím partnerských vztahů mezi kolegy a pedagogy a vedením. V konkrétní realizaci profesního učení se osvědčuje předchozí zkušenost s formami a strategiemi profesního učení a připravenost spolupracovat s kolegy, která je poptávána také jako součást

vysokoškolského studia. Strategie spojené s kolegiální podporou mohou být osvojovány například v rámci plnění cílů oborových didaktik. Kontextuální kategorie profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu definují stěžejní faktory, které determinují kvalitu a efektivitu jedné či druhé.

Jaký motor pohání konstruktivistické učitele v jejich úsilí aktivizovat žáky ve své výuce? Co vede učitele k rozhodnutí sdílet, podávat si navzájem popisnou zpětnou vazbu, společně vyhodnocovat, společně se učit? Za vnitřní motivaci hledíme především potřebu rozvoje, smysluplnost a budování prostředí, ve kterém se může potenciál plně rozvíjet. Které ukazatele sehrávají podstatnou roli v plánování a vyhodnocování cílů konstruktivistické výuky stejně jako profesního učení? Jsou to důkazy o učení žáků i učitelů, jejich aktuální potřeby, znalost zóny jejich nejbližšího rozvoje, znalost sociální hierarchie a dynamiky třídy a pracovního kolektivu, porozumění individuálním zvláštnostem a typologickému nastavení třídy a pracovního kolektivu a také akcent na hodnocení v jeho formativní funkci, tedy role zpětné vazby, reflexe a vrstevnického (kolegiálního) hodnocení. Prozkoumáme-li subkategorie, které činí z komunikační a kooperativní kompetence určující soubor vědomostí, dovedností a postojů pro realizaci konstruktivistického pojetí edukačního procesu i profesního učení a kolegiální spolupráce, zjistíme, že potenciál sociokognitivního konfliktu v efektivitě osvojování nových kompetencí je patrný ve všech zmíněných subkategoriích - ve formách interakce, aktivním naslouchání, diskusi i příležitostech pro formulaci vlastního úsudku a variantních řešení.

V čem spatřuje konstruktivistický pedagog a učitel využívající formy kolegiální spolupráce a profesního učení podstatu efektivit své výuky? Akcentuje předchozí zkušenost jako odrazový můstek pro formulaci dalších dílčích cílů. Vychází z teoretických východisek pedagogického konstruktivismu a profesního učení. Využívá principů formativního hodnocení v učení svém a svých žáků, a zvyšuje tak efektivitu výukových a učebních postupů. Formativní hodnocení se stává součástí procesu učení a role učitele se mění ve prospěch učitele facilitátora. Uvažování nad vlastním profesním učením a učením žáků probíhá v badatelském cyklu profesního učení, který akcentuje porozumění potřebám žáků a učitele. Učitel na základě evaluace naplnění dílčích cílů plánuje další rozvoj, implementuje nově osvojené znalosti a dovednosti, zefektivňuje výuku a vyhodnocuje na úrovni učení svých žáků i učení vlastního. Kde jsem? Kam mířím? Jaký bude můj další krok? Učitelé precizují své profesní kompetence, aby dosáhli pozitivního dopadu své výuky

na učení každého svého žáka, a principy formativního hodnocení prostupují všemi aspekty jejich pedagogické práce.

Posouzení dopadu není konec cesty. Pokud učitel vyhodnotí, že staré problémy přetrvávají, může být zapotřebí přijmout jiné přístupy k učení. Na druhou stranu, pokud je dosaženo pokroku směrem k cílům pro žáky, pak je třeba identifikovat nové cykly profesního učení, protože požadavky na výuku jsou zřídka statické. Nedůležitější je analyzovat, zda všichni žáci těží ze změny vedoucím ke kvalitě. Obvykle se tyto cykly stále konkrétněji zaměřují v souladu se zvyšující se dovedností hodnocení učitelů a jejich sebereflexí. Učitelé, adaptabilní odborníci, kteří jsou kompetentní k tomu, aby zjistili, kdy je přístup zvláště účinný při zlepšování učení žáků, a kdy tomu tak není, pravděpodobně maximalizují jejich příležitosti pro učení. (Otavová, 2017)

Na rozdíl od kontextu, intervenující proměnné jsou takové podmínky, které se vztahují ke strategiím jednání a interakce. Jsou charakterizovány jako klíčové aspekty práce konstruktivistického učitele, pozitiva (stimuly) konstruktivistického pojetí výuky a jejími úskalími a bariérami. Jedná se zde o překážky, které mohou vyplynout z nedostatečné připravenosti školního prostředí, stejně jako pedagogického týmu. Jak vyplývá z výše uvedené interpretace, uvedené kontextuální kategorie lze považovat za předpoklad úspěšné a efektivní realizace konstruktivistického pojetí edukačního procesu. Jejich absence, nízká efektivita nebo například roztříštěnost v pojetích mohou významně negativně ovlivnit rozvoj školy jako celku, profesní rozvoj učitelů i učení žáků. V souvislosti s bariérami, které vyplývají z podmínek a rozhodnutí, na které má konkrétní škola malý či žádný vliv, je třeba zmínit nedostatek času a náročnost obou procesů – konstruktivistického pojetí výuky i profesního učení, nedostatek prostoru ve třídách pro realizaci aktivizujících metod a strategií a kooperativních forem, ale také vysoký počet žáků ve třídě, který koliduje se silným požadavkem na individualizaci výuky v rámci inkluzivních opatření. Strategie posuzování a vyhodnocování profesního pokroku pedagogů, který se odráží v jejich pojetí výuky, vychází z několika zdrojů informací, podnětů a různých interakcí.

Jak učitelé zjistí, že v oblasti konstruktivistického pojetí výuky udělali pokrok? Jak učitelé posoudí, že realizované formy a strategie profesního učení mají kvalitativní dopad na jejich profesní růst? Strategie formulované v diagramu 5 Reflexe profesního pokroku pedagogů se přímo vážou na konkrétní dopad, následky, které pramení z vyhodnocování informací z uvedených zdrojů. Žádoucím důsledkem, dopadem můžeme nazývat efektivní

profesní učení a kolegiální spolupráci založenou na individuálních potřebách všech aktérů edukačního procesu a konstruktivistické pojetí edukačního procesu s potenciálem aktivizace žáků a individualizace výuky na základě znalosti zóny nejbližšího vývoje každého žáka, sociální hierarchie a dynamiky třídy.

Co tedy slouží učitelům jako zdroj informací a podnětů k vlastnímu rozvoji a učení jejich žáků? Jsou to plány osobního pedagogického rozvoje, kladoucí profesní výzvy a umožňující systematickou a kontinuální práci s cíli, stejně jako reflexi jejich naplňování. Je to zpětná vazba od žáků realizovaná v rámci pozorování ve výuce a písemném vyhodnocování výuky. Patří sem také zpětná vazba od kolegů, která je součástí procesu vzájemných hospitací a sdílení oborových a mezipředmětových témat. Důležitou zpětnou vazbu získávají pedagogové i od odborného vedení projektu Pomáháme školám k úspěchu formou reflektivních setkání se členy expertní rady projektu a kontinuální spolupráce s pedagogickými konzultanty. Zpětnou vazbu rodiče pedagogům poskytují díky realizaci interaktivních a komunitních aktivit, které mají potenciál zvyšovat úroveň vzájemného porozumění a spolupráce učitelů a rodičů. Jsou to rodičovské kavárny, otevřené hodiny pro rodiče a konzultační schůzky, které jsou vedeny ve formátu žák – rodič – učitel.

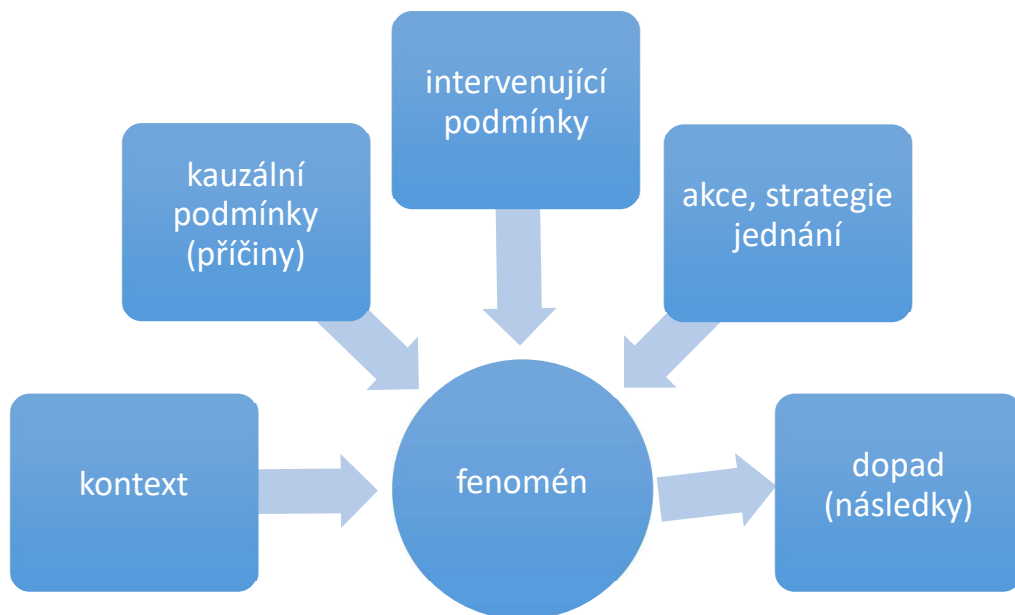


Diagram 7 Základ axiálního kódování

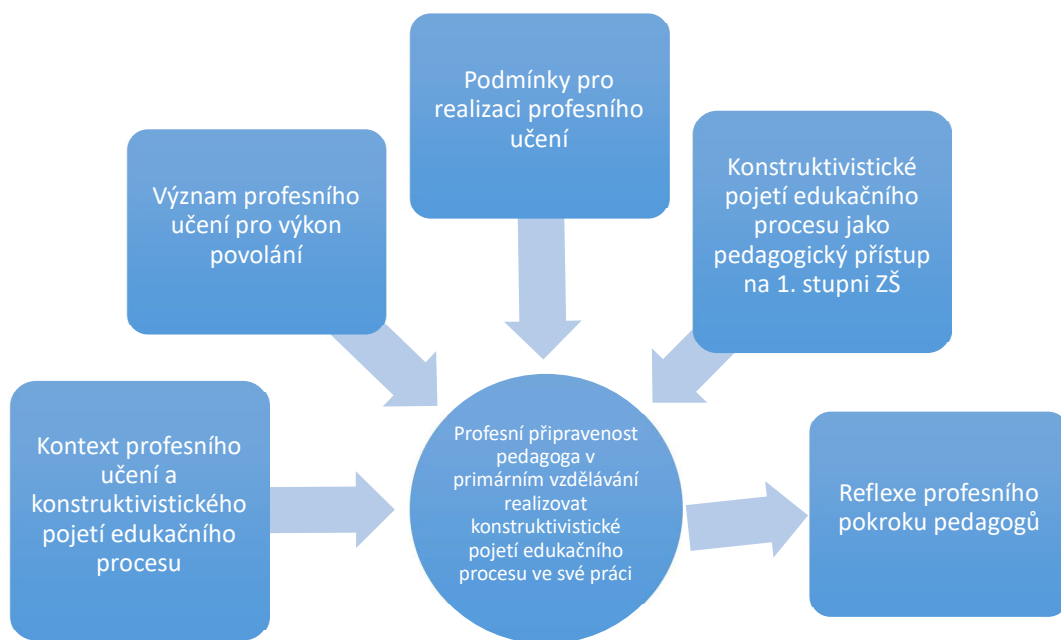


Diagram 8 Paradigmatický model na základě axiálního kódování - Profesní připravenost pedagoga v primárním vzdělávání realizovat konstruktivistické pojetí edukačního procesu ve své praxi

Vztahy jednotlivých kategorií na závěr prezentuje paradigmatický model, který je výsledkem axiálního kódování. Zobrazuje vztahy a souvislosti mezi příčinami a pohnutkami, které vedou pedagogy k profesnímu učení, a jevem, čili profesní připraveností pedagoga v primárním vzdělávání realizovat konstruktivistické pojetí edukačního procesu ve své výuce. Tento jev je podmíněn konkrétními kontextuálními podmínkami, které jsou směrodatné pro rozvoj specifických strategií a kompetencí učitelů a žáků a spolu s dalšími intervenujícími proměnnými ovlivňují výslednou kvalitu jevu. Ta se odráží v posouzení dopadu a kvalitativních následcích v podobě reflexe.

3.2 Formy a strategie profesního učení a kolegiální podpory v projektových školách

Vydeme-li z kvalitativní analýzy prezentované v předchozí kapitole, musíme konstatovat, že naše práce neprezentuje finální produkt, ani kompletní teorii. Citujeme-li L. Shulmana, zakotvené teorie jsou vždy v procesu změny tak, jak jsou generovány nové poznatky. (Shulman, s. 7).

Výsledky našeho kvalitativního výzkumu však přináší zprávu o téměř sedmiletém kontinuálním zevrubném studiu práce učitelů 1. stupňů veřejnoprávních základních škol, kteří se zaměřují na zvyšování kvality své výuky a osobní profesní rozvoj s podporou projektu Pomáháme školám k úspěchu. Výsledky svědčí o míře propojení cílů a prostředků k jejich dosahování mezi kvalitou edukačního procesu a profesním učním. Náš výzkum je obsáhlou zprávou o probíhajícím koncepčně inovativním a smysluplně strukturovaném přístupu k profesnímu učení a kolegiální spolupráci. Vytvořená teorie byla podrobena kvantitativnímu testování, ve formě dotazníkového šetření. Pro formulaci položek dotazníku byly využity výstupy předvýzkumu realizovaného v dotazníkovém šetření na vzorku 55 učitelů 1. stupně projektových škol v roce 2016. Dotazovaní pedagogové se vyjadřovali k šesti otázkám nestandardizovaného dotazníku a deklarovali tak vlastní zkušenost s následujícími aspekty profesního učení a kolegiální podpory.

- realizované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory
- účinnost vzájemného učení a kolegiální podpory pro profesní rozvoj
- formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s viditelným dopadem do kvality výuky
- formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory s pozitivním dopadem na učení žáků
- podpora vzájemného učení a kolegiální podpory ze strany vedení školy
- bezpečnost prostředí (školního klimatu) pro profesní učení a kolegiální podporu

Výstupy dotazníkového průzkumu vypovídají o vysoké angažovanosti učitelů ve variantních formách a metodách profesního učení a kolegiální podpory, stejně jako o přesvědčení jejich dopadu do vlastní pedagogické práce a pozitivního vlivu na učení žáků. Vzájemné hospitace a otevřené hodiny jsou formy spolupráce, u kterých učitelé nejčastěji

deklarují viditelný dopad do kvality výuky a zároveň pozitivní vliv na učení žáků. Velmi vysoko pedagogové hodnotí též vliv tematických seminářů vedených kolegy, oborových školních a meziškolních sdílení a párové (tandemové) výuky. Zatímco učitelé s nejdelší praxí využívají často celou šíři nabízené kolegiální podpory, učitelé s praxí do pěti let preferují párovou výuku a koučování. Častěji též využívají možnosti konzultovat své rozvojové plány. Učitelé, působící v projektu Pomáháme školám k úspěchu pátým, respektive šestým rokem, vykazují zkušenost s větším počtem forem a metod profesního učení, zároveň však kritičtěji posuzují jejich dopad do kvality vlastní výuky a na učení každého žáka. (Otavová, 2017, 2019)

3.2.1 Cíle kvantitativního výzkumu

Hlavní výzkumný cíl: Prozkoumat systematické využívání forem, metod a strategií profesního učení a kolegiální spolupráce ve zvyšování kvality edukačního procesu.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit úroveň zkušeností učitelů 1. stupně projektových škol s fenoménem profesního učení.
- Popsat realizované formy, metody a strategie profesního učení a kolegiální podpory v projektových školách.
- Popsat podmínky pro implementaci forem, metod a strategií profesního učení a kolegiální spolupráce na sledovaných školách.
- Prozkoumat kvalitu mezilidských vztahů v pedagogických týmech projektových škol.

3.2.2 Výzkumné otázky

1. Jaká je informovanost učitelů o fenoménu profesního učení?
2. Jaká je míra osobní zkušenosti učitelů s formami, metodami a strategiemi profesního učení?
3. Jaké konkrétní podoby profesního učení a kolegiální spolupráce učitelé využívají ve své praxi?

4. Které formy, metody a strategie profesního učení učitelé považují za efektivní z hlediska jejich:

- dopadu na kvalitu výuky
- vlivu na osobní profesní růst
- pojetí obsahu profesního učení
- sociální dynamiky profesního učení
- časových nároků

5. Jaká je role vedení školy v profesním rozvoji pedagogů?

6. Jak učitelé vnímají kvalitu mezilidských vztahů na pracovišti?

3.2.3 Metody výzkumu a výzkumný nástroj

Výzkum je úzce zaměřen na profesní rozvoj pedagogických týmů 1. stupně základních škol, které využívají specifických forem podpory ze strany projektu Pomáháme školám k úspěchu v různých časových úsecích. Výstupy z předvýzkumu realizovaného v roce 2016 (Otavová, Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy) s předstihem deklarovaly, že v projektových školách je vysoká míra angažovanosti pedagogů ve variantních formách, metodách a strategiích profesního učení, stejně jako přesvědčení o jejich dopadu do vlastní pedagogické práce a pozitivního vlivu na učení žáků. Realizace prorožvojových opatření začíná konkrétní nabídkou a vytvořením příležitostí, kde je velmi silně angažováno vedení školy v celé šíři svých kompetencí a specifických dovedností. S rozšiřující se sítí projektových škol je vnímána důležitost analýzy podpory profesního rozvoje a kolegiální spolupráce, jak je v projektu nastavena a kontinuálně reflektována.

Jako výzkumný nástroj byl zvolen nestandardizovaný polostrukturovaný dotazník, který vycházel z poznatků vyplývajících z předvýzkumu. Vzhledem k poměrně uzavřené a málo početné skupině pedagogů prvního stupně a zároveň možnosti interpretovat výsledky předvýzkumného šetření bylo upuštěno od prvotního záměru do zkoumaného vzorku zahrnout 120 respondentů, což by znamenalo pokrýt stoprocentně pedagogické týmy 1. stupňů všech projektových škol. Rozhodli jsme se, že zkoumaný vzorek bude menší,

nicméně průřezový a obsáhne ve větší míře také respondenty ze škol se statutem škol spolupracujících, nejen projektových a modelových. Ve vzorku je též zohledněna různá doba spolupráce škol na projektu, což též zvyšuje reliabilitu výzkumu a validitu výsledků. Dotazník byl zpracován do elektronické podoby a zpřístupněn zvoleným respondentům cílové skupiny učitelů 1. stupně na konkrétní webové adrese. Konečný počet respondentů činí 51. Elektronické zpracování dotazníku jako nástroje kvantitativní části výzkumu, která zvyšuje validitu výsledků kvalitativního výzkumu, pro nás znamenalo následující výhody:

- Mnozí z respondentů se stali též informanty v kvalitativní části výzkumu díky svým reakcím, poskytujícím popisnou zpětnou vazbu k problematice profesního učení (zejména položka 40 dotazníku).
- Bylo možné v relativně krátkém čase získat informace od respondentů ze státních základních škol zastoupených v různých krajích ČR.
- Terminologie používaná v komunitě projektových škol v problematice profesního učení a kvality výuky umožňovala sestavit dotazník, který respondenty nezahltí definicemi a podotázkami.

Dotazník (viz Příloha 2) byl rozdělen do 3 částí vzhledem k plánované deskripci. Celkem se respondenti vyjadřovali k 40 položkám s následujícím konceptem:

- Část 1 (položky 1 - 8): identifikační a sociodemografická data o respondentovi (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, praxe na současné škole, velikost obce podle počtu obyvatel, velikost školy podle počtu dětí, specifická funkce/role v rámci školy, doba působení školy v projektu PŠÚ)
- Část 2 (položky 9 - 20): profesní učení a kolegiální spolupráce (informovanost o profesním učení, užitečnost profesního učení, vlastní zkušenost s profesním učním na předchozím a aktuálním pracovišti, preferované formy, metody a strategie profesního učení, formy, metody a strategie profesního učení s dopadem do kvality výuky, na profesní růst, pojetí obsahu profesního učení, specifika spolupráce s kolegy, časová náročnost profesního učení, sociální dynamika profesního učení, profesní učení jako součást přípravy na povolání učitele)

- Část 3 (21 - 39): klima ve škole (vztahy na pracovišti, podpora vedení školy a jeho preferované charakteristiky, sociální dynamika pedagogického týmu)
- Část 4 (položka 40): konkrétní zkušenost (příležitost pro respondenta vyjádřit vlastní názor a formulovat osobní zkušenost s profesním učením)

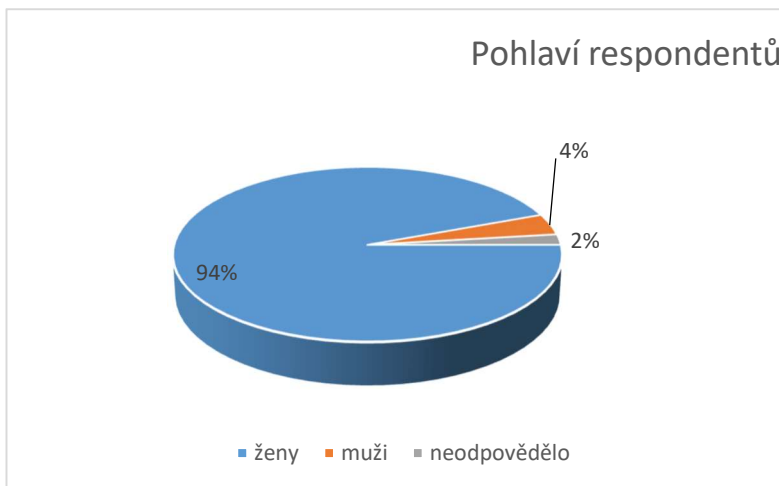
3.2.4 Výzkumný soubor

Pro výběr respondentů se nám jevil signifikantní limit v podobě citlivosti tématu, které se dotýká vedení školy, obzvláště ve smyslu hodnocení kvality jeho práce v konkrétních ukazatelích. Dotazník byl tedy distribuován přímo učitelům, výběr a oslovení respondentů tedy neprobíhal standardním způsobem. Učitelé 1. stupňů projektových škol byli adresným mailovým dopisem požádáni o spolupráci. Součástí dopisu učitelům byla také žádost o zprostředkování dotazníku dalším kolegům z cílové skupiny. Z výběrového souboru 143 učitelů 1. stupňů projektových škol se nakonec výzkumu zúčastnilo 51 respondentů, jedná se tedy o relativní návratnost 35,7%.

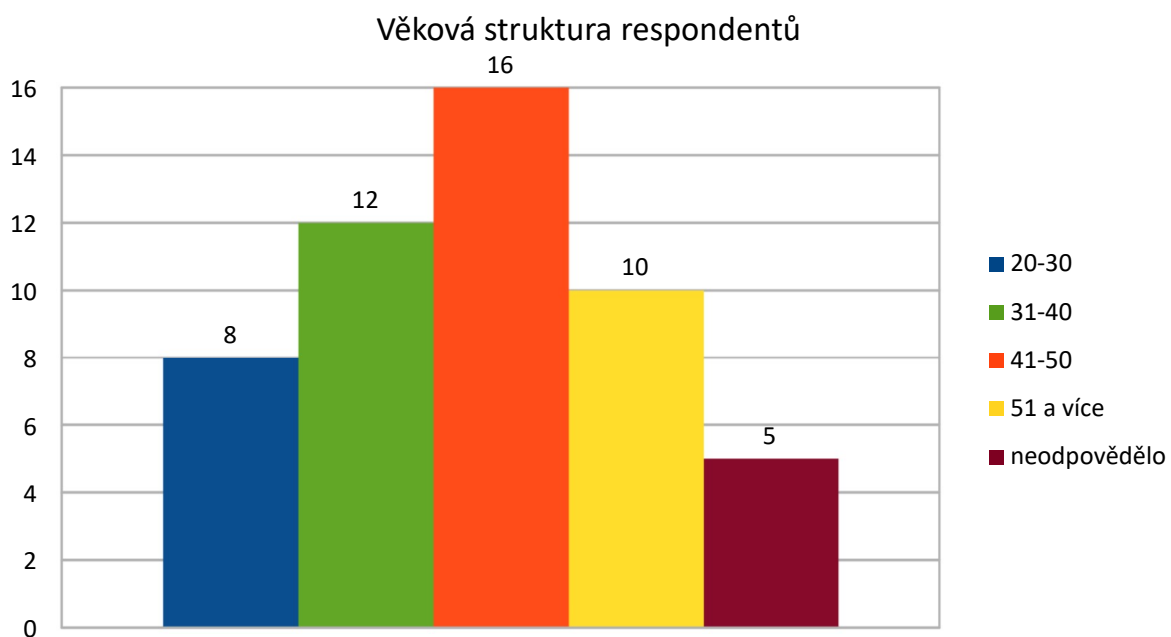
Část 1 Identifikační a sociodemografická data o respondentovi

Sociodemografickými a identifikačními daty respondentů byly v dotazníkovém šetření pohlaví, věk, délka pedagogické praxe, doba působení na aktuální škole, velikost obce podle počtu obyvatel, velikost školy podle počtu dětí, specifická funkce/role učitele v rámci školy, doba působení školy v projektu PŠÚ).

Z grafu je patrné nerovnoměrné rozložení respondentů podle pohlaví. Přestože zastoupení mužů učitelů na prvním stupni se zvyšuje a projektové školy mají ve srovnání s ostatními srovnatelný až mírně vyšší počet mužů učitelů, nepoměr se projevil díky malé motivaci mužů učitelů podílet se na dotazníkovém šetření. S vědomím tohoto hendikepu se autoři výzkumu rozhodli pro zvýšení validity výsledků výzkumu zahrnout do jeho kvalitativní části rozhovory i s muži učiteli. Je však nutné konstatovat, že zastoupení mužů-učitelů není relevantní pro vyhodnocování některých kauzálních vztahů.



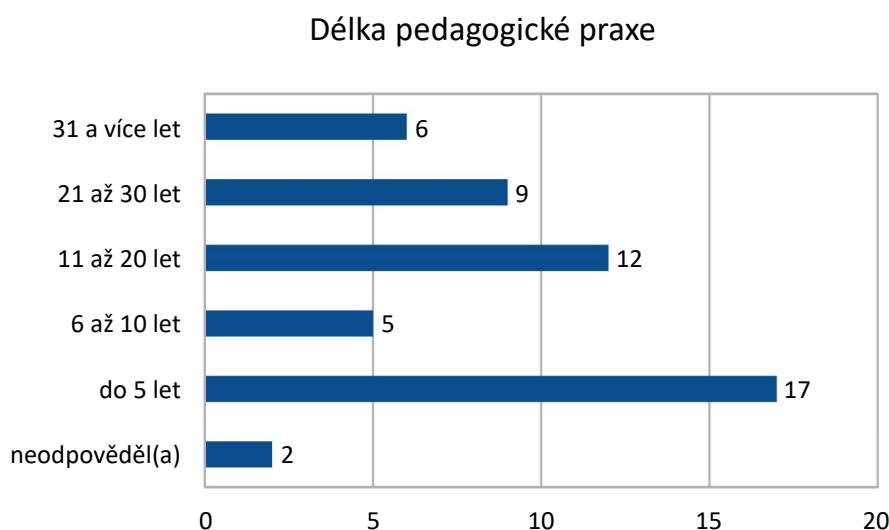
Graf 1 Pohlaví respondentů.



Graf 2 Věková struktura respondentů

Věk respondentů dokládá graf 2. Z něj lze vyčíst, že zhruba třetinu respondentů (31 %) tvoří učitelé ve věku 41-50 let. Lze říci, že tato skupina již není tak ovlivňována významnými životními změnami, jako jsou například rodičovské dovolené či v pozdějším věku odchody do důchodu. Skupina nejmladších učitelů ve věku 20-30 let je ve vzorku

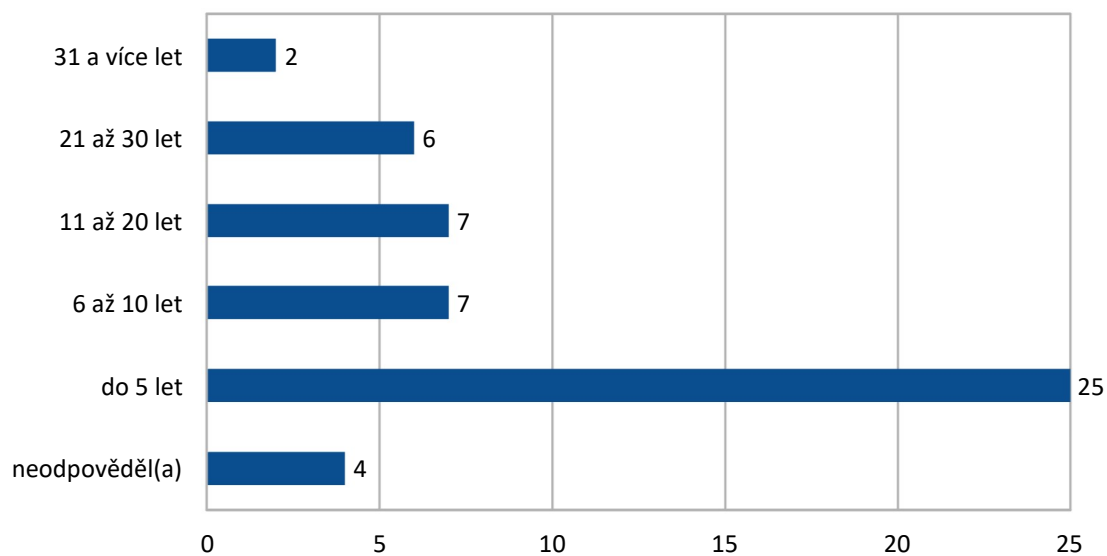
zastoupena 16%, což pokládáme za pozitivní trend a ukazatel přirozeného věkového rozložení pedagogických týmů projektových škol, kdy může docházet k efektivnímu profesnímu učení a hodnotné spolupráci díky kombinaci pedagogické zkušenosti a akcentu na inovativní proudy ve vzdělávání, ale také rozvoje připravenosti pedagogů v oblasti personálních a sociálních kompetencí. Relativně vysoký počet respondentů z řad nejmladších učitelů může také souviset s jejich rozhodováním o založení rodiny v pozdějším věku. Druhou nejpočetnější skupinou jsou učitelé ve věku 31- 40 let, kteří tvoří více než pětinu (24%) respondentů. Kolem 20% dotazovaných učitelů patří do skupiny ve věku 51 a více. Věkové rozložení respondentů se velmi blíží věkovému složení týmů projektových škol a vypovídá o „mládnutí“ školních kolektivů, za kterým může stát i výrazný prorozvojový potenciál projektových škol (40% respondentů je ve věku do 40 let).



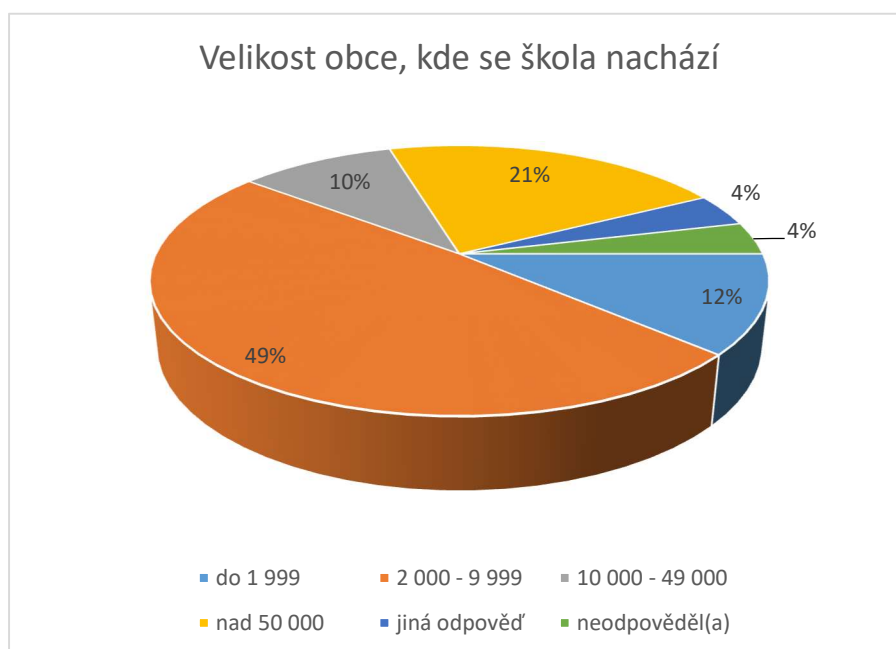
Graf 3 Délka pedagogické praxe

V grafech zaměřených na rozvrstvení délky pedagogické praxe opět najdeme potenciál projektových škol intenzivně pracovat v pedagogických týmech, které svým složením skýtají příležitosti absorbovat přirozeně vize projektových škol a kvalitativní změny v edukačním procesu, které byly díky projektové podpoře realizovány. Začátky pedagogické praxe učitelů noviců jsou často realizovány uplatněním jejich role párových učitelů a asistentů pedagoga. S délkou pedagogické praxe do 10 let je ve vzorku zhruba 45% respondentů, což přibližně odpovídá údajům o věkové struktuře dotazovaných z předchozího grafu a drobný výkyv nesvědčí o výrazném vlivu změn pracoviště.

Délka praxe v aktuální škole

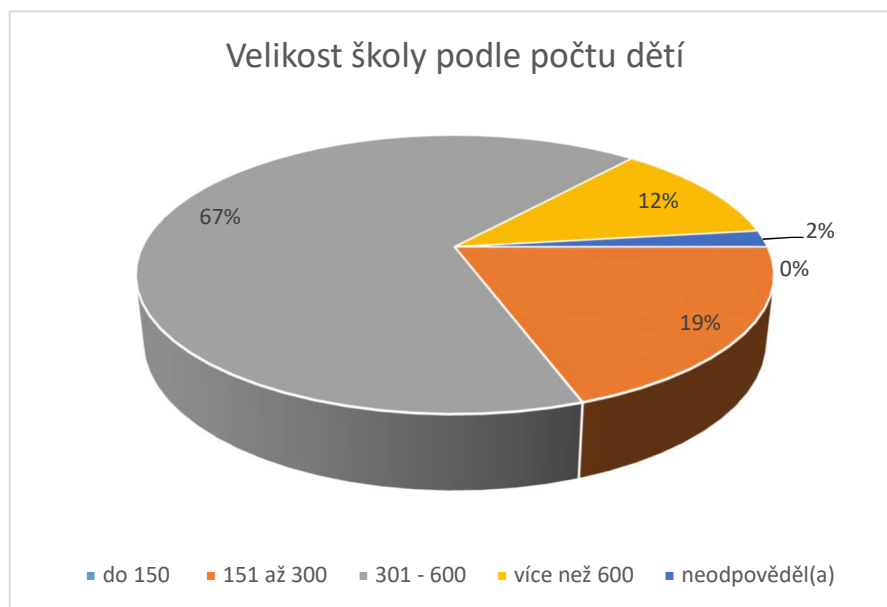


Graf 4 Délka praxe v aktuální škole



Graf 5 Velikost obce, kde se škola nachází

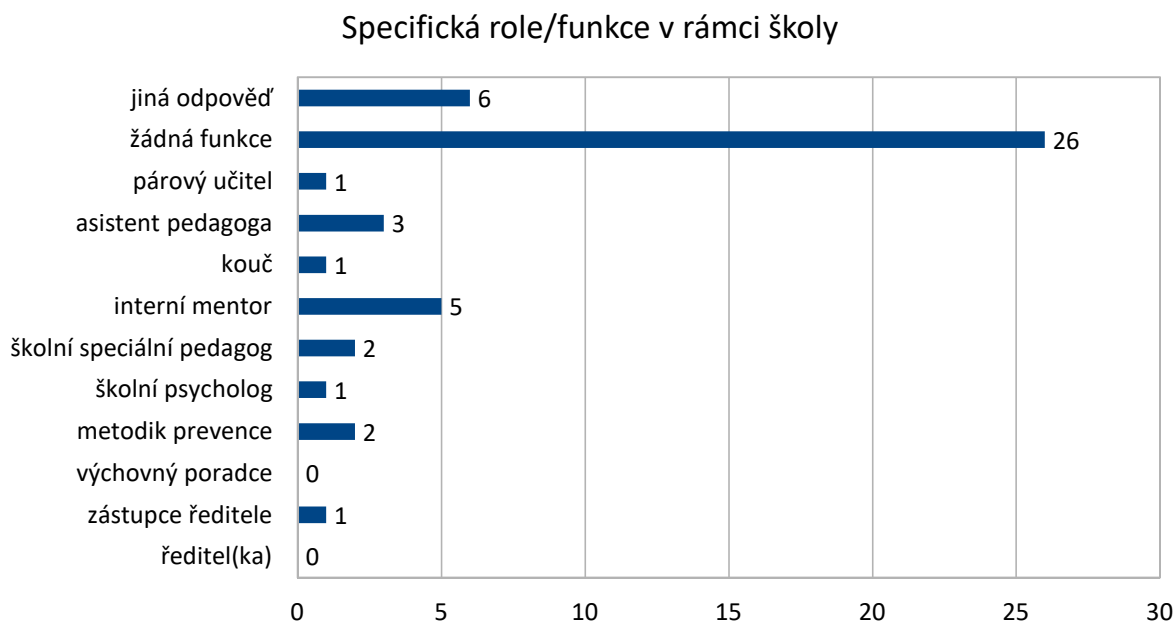
V grafu 5 jsou evidovány počty respondentů zapojených do kvantitativní části výzkumu z hlediska velikosti obce, ve které se jejich škola nachází. Nejpočetnější kategorií je skupina učitelů působících v obci od 2 do 10 000 obyvatel, je to celých 49 % respondentů a 21% jsou zastoupeny školy z velkých měst nad 50 000 obyvatel, včetně Prahy. Zhruba osmina dotazovaných učitelů působí na malých školách v obcích do 2 000 obyvatel.



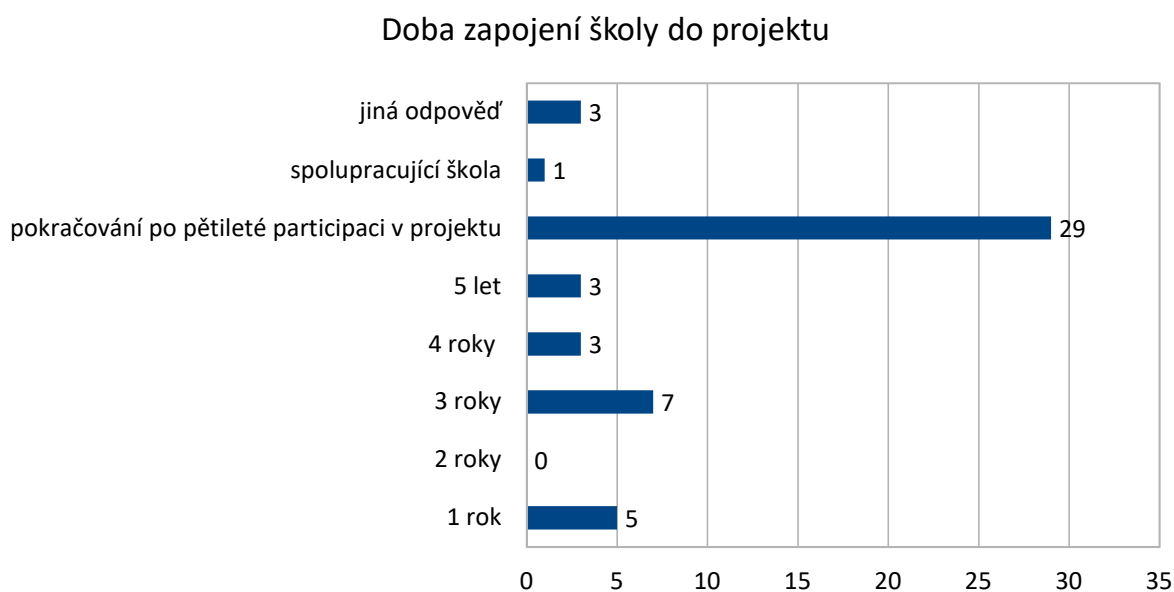
Graf 6 Velikost školy podle počtu dětí

Celými 67% se do výzkumu zapojili respondenti ze škol s 301- 600 žáky. Je možné konstatovat, že jde o školy nejpočetněji zastoupené z hlediska celé České republiky. Poměrně velké, téměř pětinnové, zastoupení mají i školy s počtem žáků od 150 - 300. Vzorek neobsahuje žádné respondenty pracujícími na škole s počtem žáků do 150, zatímco 12% respondentů působí na velké škole s počtem žáků vyšším než 600.

Od roku 2010 v projektu pracuje 10 škol projektových a 3 školy spolupracující, které byly vybrány na základě výběrového řízení z uchazečů z řad veřejných základních škol z celé České republiky. Nyní je projektová škola téměř ve všech krajích ČR a vytváří se tak síť institucí, které spolupracují a vycházejí ze stejné vize. Svou dobrou praxi šíří dál v rámci kooperace s dalšími školami v kraji. Síť je obohacena také o projektové školy, které akcentují téma čtenářství a čtenářské gramotnosti, těch je v tuto chvíli na území ČR 11.



Graf 7 Specifická funkce/role v rámci školy



Graf 8 Doba zapojení školy do projektu

Největší zastoupení ve vzorku mají učitelé bez specifické role či funkce. Na druhou stranu, objevují se zde odpovědi svědčící o specifických rolích učitelů v projektových školách, které souvisejí s klíčovými rozvojovými oblastmi, tedy čtenářskou, matematickou a jazykovou gramotností, osobnostní a sociální výchovou a spoluprací s rodiči.

Respondenti uvádějí roli interního mentora, kouče, párového učitele, asistenta pedagoga, ale i člena týmu pro rozvoj čtenářské gramotnosti nebo vedoucího týmu matematická gramotnost. V několika odpovědích byla zmíněna role člena školního poradenského pracoviště – metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Graf 8 přibližuje rozvrstvení respondentů z hlediska doby působení jejich školy v projektu. Ačkoliv nejpočetnější je skupina respondentů, kteří ve své škole pokračují v projektové participaci po ukončení přímé podpory, vyrovnaně jsou zastoupeni respondenti ze škol působících v projektu rok, tři, čtyři či pět let. V rubrice jiná odpověď jsou zaznamenány i odpovědi – pokračování po tříleté přímé podpoře, která je stanovena pro školy spolupracující. Učitelé ze škol, které mají přímou pětiletou podporu projektu za sebou, mohou nyní s odstupem času bilancovat a reflektovat svou zkušenost a zároveň posoudit, nakolik se podařilo tuto podporu zúročit pro rozvoj školy. Je zde silný akcent na udržitelnost a zachování dobré praxe, na čemž se podílí pedagogičtí lídři škol, kteří přebírají role v rámci rozvojových oblastí, jak vyplývá z předchozího grafu.

3.2.5 Deskriptivní analýza výsledků dotazníkového šetření

V kapitole 3.2.5 bude věnována pozornost výsledkům kvantitativního výzkumu mezi učiteli 1. stupňů základních projektových škol, jehož hlavním cílem je prozkoumat systematické využívání forem, metod a strategií profesního učební a kolegiální spolupráce ve zvyšování kvality edukačního procesu. Deskriptivní analýza je směřována do několika rovin, na které se zaměřují dílčí výzkumné cíle popsané v kapitole 3.2.1. Dotazník je konstruován na základě těchto dílčích cílů, zaměřujeme se tedy na následující:

Část 2 Profesní učení a kolegiální spolupráce

- Povědomí o možnostech profesního učení
- Vnímání profesního učení jako významného fenoménu v pedagogické praxi
- Zkušenost s profesním učením
- Realizované metody, formy a strategie profesního učení
- Dopad realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky

- Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst
- Pojetí obsahu profesního učení
- Časové nároky na profesní učení
- Profesní učení jako součást přípravy na povolání učitele

Část 3 Klima školy

- Specifika spolupráce
- Sociální dynamika profesního učení
- Hodnocení klimatu školy
- Vztahy v pracovním kolektivu
- Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy
- Charakteristiky vedení školy a jeho úloha v profesním učení
- Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu

Výsledky jsou zpracovány v grafech a tabulkách a využívány v rámci textu dle uvážení z hlediska transparentnosti popisovaných jevů, které jsou zde i interpretovány.

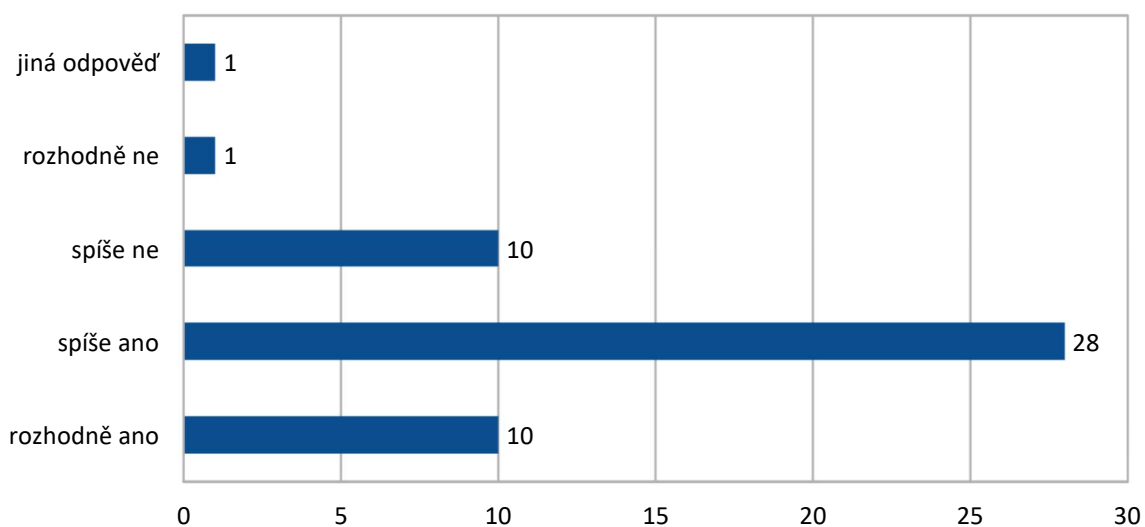
3.2.5.1 Povědomí o možnostech profesního učení

| | Povědomí o možnostech profesního učení | | | Vnímání profesního učení jako významného fenoménu v pedagogické praxi | | |
|--------------|--|-----------------------|-------------------------|---|-----------------------|-------------------------|
| | absolutní četnost | relativní četnost v % | kumulativní četnost v % | absolutní četnost | relativní četnost v % | kumulativní četnost v % |
| rozhodně ano | 10 | 19,6% | 19,6% | 31 | 60,8% | 60,8% |
| spíše ano | 28 | 54,9% | 74,5% | 18 | 35,2% | 96% |
| spíše ne | 10 | 19,6% | 94,1% | 1 | 2% | 98% |
| rozhodně ne | 1 | 2% | 96,1% | 0 | 0% | 98% |
| jiná odpověď | 2 | 3,9% | 100% | 0 | 0% | 98% |
| neodpověděl | 0 | 0% | 0% | 1 | 2% | 100% |
| celkem | 51 | 100% | | 51 | 100% | |

Tabulka 7 Povědomí o možnostech profesního učení

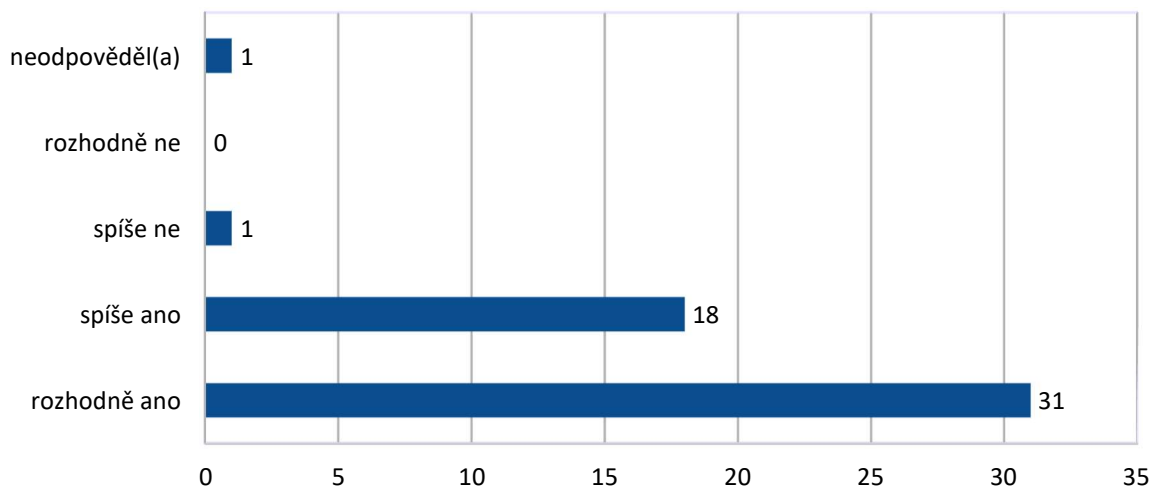
Ačkoliv 60,8% respondentů je zcela přesvědčeno o profesním učení jako významném fenoménu v pedagogické praxi a 35,2% spíše ano, pouze 19,6% deklaruje, že má o možnostech profesního učení na svém pracovišti dostatečné povědomí. Přestože dalších 54% respondentů odpovědělo na otázku, *Domníváte se, že máte o problematice profesního učení dostatek informací?*, spíše ano, vnímáme tu jistou disproporci. Z této disproporce dedukujeme, že stále nejsou vyčerpány příležitosti pro implementaci metod a forem profesního učení a kolegiální spolupráce do každodenní praxe pedagogů. Je to bezesporu úkol pro vedení škol a pedagogické lídry tyto příležitosti vytvářet.

Povědomí o možnostech profesního učení



Graf 9 Povědomí o možnostech profesního učení

Vnímání profesního učení jako významného fenoménu v pedagogické praxi

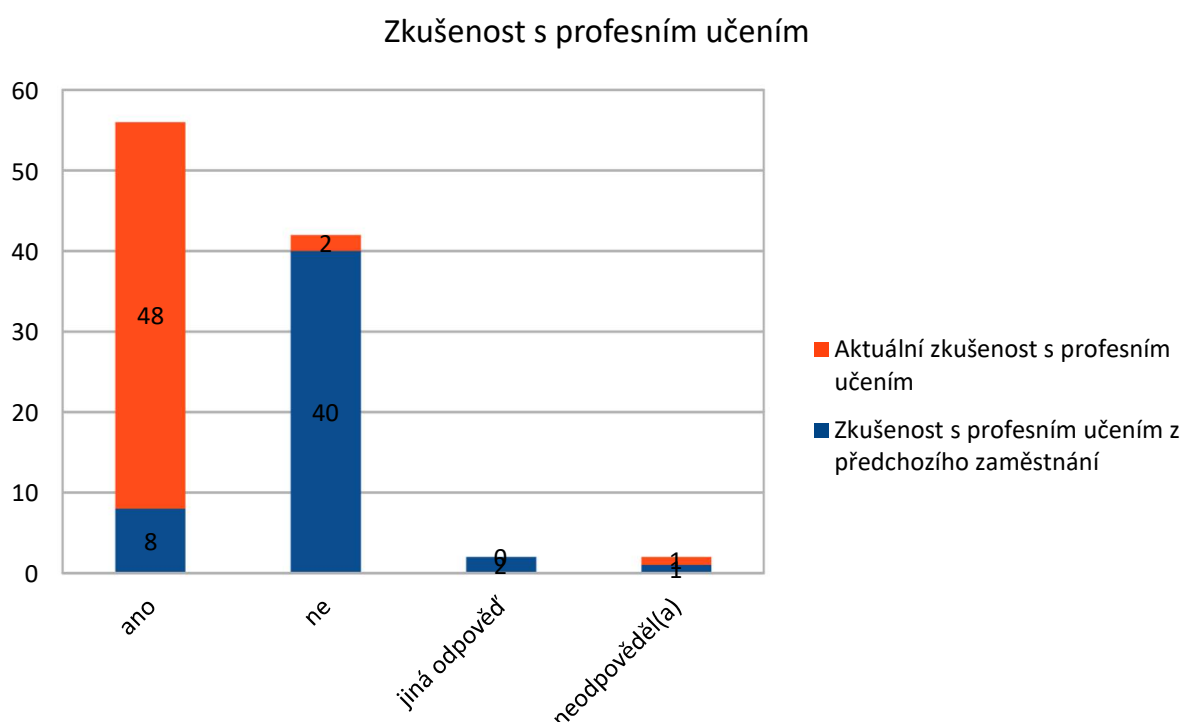


Graf 10 Vnímání profesního učení jako významného fenoménu v pedagogické praxi

O významu profesního učení v pedagogické praxi jsou přesvědčeni téměř všichni respondenti. Různí se však jejich představa o intenzitě, kterou může profesní učení a kolegiální podpora nabýt. Z informací, které jsme získali v rámci kvalitativní části

výzkumu, vyplývá, že učitelé dokážou vyjmenovat čtyři a více forem kolegiální podpory a potvrzují, že vedení a organizační možnosti školy jim takové příležitosti nabízejí. Graf také potvrzuje, že právě tyto příležitosti, kdy si učitelé mohou zažít některou z forem kolegiální podpory a profesního učení, hrají určující roli v jejich přesvědčení o pozitivním vlivu na jejich profesní pokrok a růst. Je tedy zřejmé, že rozvoji kolegiální spolupráce a profesního učení na škole může vedení školy významně přispívat svojí promyšlenou koncepcí vzdělávání, která je v pedagogickém týmu diskutována, a učitelům je poskytována příležitost se ke koncepčním záměrům školy vyjadřovat. Dalším významným stimulem vedení k rozvoji týmové spolupráce je důraz na utváření pozitivních vztahů v týmu a bezpečného prostředí pro diskusi a sdílení zkušeností, které jsou předpokladem k tomu, aby učitelé byli ochotni spolupracovat. Konkrétní ukazatele kvality vedení školy, které mají dopad na frekvenci a efektivitu kolegiální podpory a profesního učení, jsou definovány v kapitolách 3.2.5.12 a 3.2.5.13.

3.2.5.2 Zkušenost s profesním učením



Graf 11 Zkušenost s profesním učením

Graf porovnává zkušenost učitelů 1. stupně s formami, metodami a strategiemi profesního učení a kolegiální spolupráce, kterou si osvojili v předchozím zaměstnání, s aktuální podobou profesního učení, které jim nabízí škola projektová, či s projektem Pomáháme školám k úspěchu spolupracující.

Jednoznačná převaha učitelů, kteří formy, metody a strategie profesního učení měli možnost realizovat až na škole, která je zapojena do projektu Pomáháme školám k úspěchu, svědčí o významném rozdílu mezi školami a důrazu, který na kolegiální spolupráci a rozvoj pedagogů kladou. U několika škol, ve kterých respondenti dříve působili, je profesní růst pedagogů omezen na další vzdělávání pedagogických pracovníků, které je realizováno formou přednášek a seminářů a zabezpečováno národními vzdělávacími institucemi.

Semináře, které si učitelé sice dobrovolně zvolí s ohledem na své pedagogické záměry a koncepční směřování školy a které často poskytují vhled do inovativních metod a strategií v edukaci, mohou učitele motivovat ke kvalitativním změnám ve své práci, nicméně tato pedagogická zkušenost stojí na začátku celého rozvojového procesu, který je odstartován účastí učitele na semináři. Efektivním pokračováním může být realizace některé z forem kolegiální podpory, například otevřené hodiny pro členy sboru nebo otevřené hodiny v triádě, kdy učitel své nově nabyté poznatky realizuje ve výuce za účasti svých kolegů, pro které připraví konkrétní zakázku. Následná reflexe otevřené hodiny mu tak může prostřednictvím zpětné vazby kolegů přinést odpovědi na otázku, zda se jeho očekávání vůči nově aplikovaným učebním inovacím splnila a jejich dopad lze vysledovat v konkrétních důkazech o učení jeho žáků, v jejich pokroku. Pouze malé procento učitelů se na svém dřívějším pracovišti setkalo s možností spolupracovat s kolegy přímo na pracovišti a mělo příležitost získávat okamžitou a cílenou popisnou zpětnou vazbu ke své práci s ohledem na konkrétní učební situaci a se znalostí učebního i organizačního kontextu.

| | Zkušenost s profesním učením z předchozího zaměstnání | | | Aktuální zkušenost s profesním učením | | |
|--------------|---|-----------------------|-------------------------|---------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| | absolutní četnost | relativní četnost v % | kumulativní četnost v % | absolutní četnost | relativní četnost v % | kumulativní četnost v % |
| ano | 8 | 15,7% | 15,7% | 48 | 94,1% | 94,1% |
| ne | 40 | 78,4% | 94,1% | 2 | 3,9% | 98% |
| jiná odpověď | 1 | 2% | 96,1% | 0 | 0% | 98% |
| neodpověděl | 2 | 3,9% | 100% | 1 | 2% | 100% |
| celkem | 51 | 100% | | 51 | 100% | |

Tabulka 8 Zkušenost s profesním učením

Z tabulky 8 je patrný velký rozdíl mezi úrovní zkušenosti s profesním učením a kolegiální spoluprací, kterou pedagogové získali v průběhu svého předchozího profesního působení a zkušeností, kterou mohou aktuálně reflektovat a vyhodnocovat. Je jisté, že byť minimální zkušenost s formami a metodami profesního učení a kolegiální spolupráce si osvojilo 94,1% učitelů 1. stupňů projektových škol, což je v porovnání s 15,7% respondentů, kteří profesní učení zažili v předchozím zaměstnání, překvapivě velký rozdíl. Vysoké procento respondentů aktuálně reflektujících zkušenost s profesním učením v projektových školách dokládá vizi projektu v oblasti kolegiální spolupráce a tou je rozvoj učící se komunity. Zde je kladen důraz na kontinuální spolupráci a vzájemné učení, interakci mezi pedagogy, která přináší novou kvalitu. Učitelé společně hledají cestu, jak učit lépe. Tato cesta nahrazuje prosté předávání praktických zkušeností. Formy, kterých vzájemné učení nabývá v projektových školách, jsou předmětem následné interpretace.

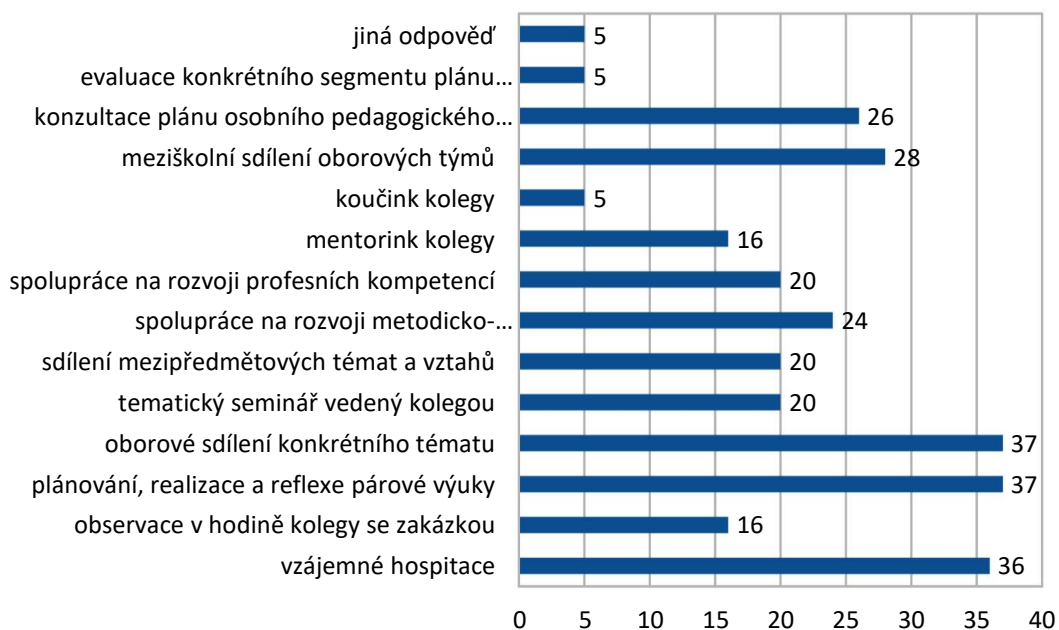
3.2.5.3 Realizované formy, metody a strategie profesního učení a kolegiální podpory

Učitelé dlouhodobě pracující v projektu mají možnost realizovat mnohé z forem kolegiální podpory a profesního učení a první příležitosti přicházejí od úplného počátku projektové spolupráce. Jejich frekvence a nastavení vycházejí z potřeb učitelů, které jsou různé, a existují tedy výrazné rozdíly v poptávce učitelů po sdílení a společné reflexi.

Úroveň profesního učení, které na konkrétní škole probíhá, významně ovlivňuje také odlišné typologické nastavení pedagogických týmů. S tímto vědomím expertní rada projektu počítá a každá projektová škola prochází týmovým školením problematiky MBTI (Meyers Bricks Typology Indicator), kdy se učitelé seznamují s teorií typů a možnostmi jejího využití pro porozumění odlišným potřebám, vnímání, prožívání, jednání a chování svých žáků, ale také kolegů a sebe samých. Přemýšlejí o tom, jak jim různé typologické nastavení může pomoci lépe rozumět svým kolegům a jak ho mohou využít pro budování rozmanitých forem spolupráce.

V grafu jsou uvedeny formy spolupráce a profesního učení, které se v předvýzkumu nejčastěji objevovaly a jejichž pojmenování je široce chápáno v komunitě projektových škol. Podpora učitel učiteli je zde patrná u všech zmíněných položek a je to právě ona každodenní dostupnost, která z těchto forem podpory činí tak efektivní nástroj pro profesní růst. Spolupráce učitelů 1. stupně na rozvoji konkrétního tématu, například v oblasti čtenářské gramotnosti a jejích segmentů – čtenářských strategií, prožitkového čtenářství a čtení v oborech má svou oporu v odborné terminologii jako Komunity vzájemného učení (Teacher Learning Communities).

Realizované formy, metody a strategie profesního učení



Graf 12 Realizované formy, metody a strategie profesního učení

Párová výuka se jako mimořádně efektivní strategie a forma kolegiální spolupráce objevuje na několika úrovních v rámci kvantitativního šetření. Tento fakt je též umocněn výsledky kvalitativní části výzkumu, které jsou interpretovány v předchozích kapitolách. Párová výuka na 1. stupni se jeví být příležitostí pro dlouhodobou každodenní spolupráci v bezpečném prostředí pro následující dvojice pedagogů:

- učitel mentor (kouč) a učitel novic – příprava na roli třídního učitele pro následující školní rok
- třídní učitel a párový učitel – stejná profesní úroveň, odlišné typologické nastavení ve prospěch třídy
- třídní učitel a párový učitel – každý se koncentruje na jinou vzdělávací oblast
- třídní učitel a student učitelství dokončující studium – příprava na roli párového učitele či asistenta pedagoga v následujícím roce
- třídní učitel a učitel-asistent pedagoga – jeden z kolegů plní diagnostickou roli pro efektivní řešení konkrétního problému ve třídě

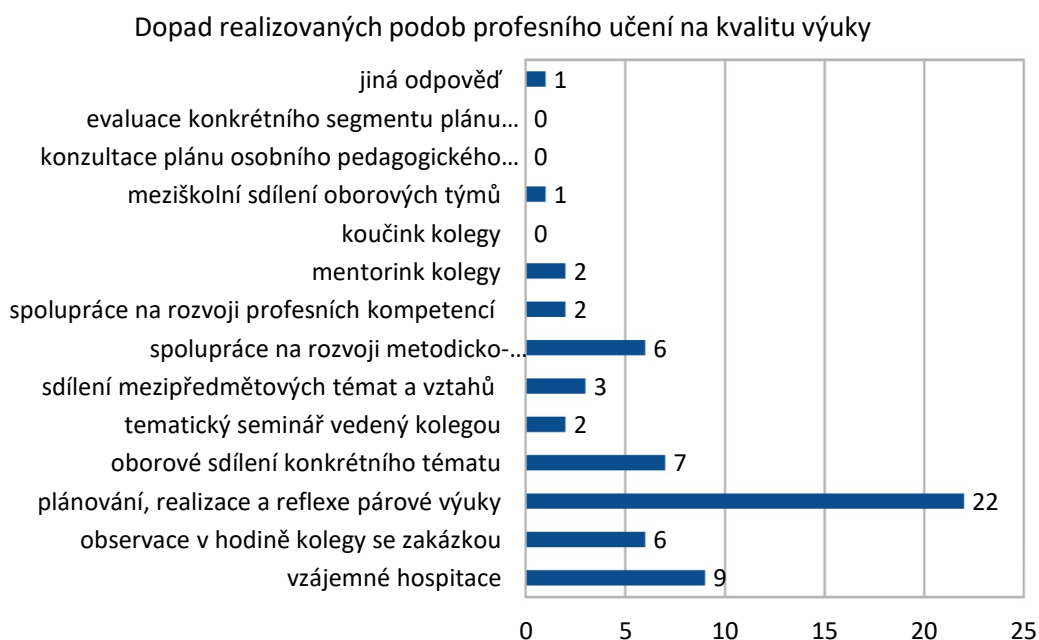
V položce jiná odpověď se objevoval fenomén profesního učení, který je znám jako moderace, kdy se učitelé scházejí nad pracemi svých žáků a společně se v diskusi snaží reflektovat pokroky jednotlivců i třídy jako celku. Velmi důležitou součástí práce učitelů s důkazy o učení žáků během moderace je porozumění cílům vyučovací jednotky a jejímu obsahu. Takto hluboké porozumění kontextu může dát vzniknout kritériím úspěchu, která jsou podložena zkušeností se skutečnými výkony žáků.

3.2.5.4 Dopad realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky

Porovnáme-li graf 13 Dopad realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky a graf 14 Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst, nenajdeme v odpovědích respondentů žádné významné rozdíly. Zdá se, že kvalita výuky a profesní rozvoj jsou pojmy, za jejichž obsahem vidí pedagogové stejné ukazatele. Spatřujeme zde tedy východiska badatelsky orientovaného cyklu profesního učení, který je popsán

v kapitole 2.2.4 a který ukazuje způsob, jak učitel díky porozumění potřebám žáků a potřebám svým dokáže zlepšovat svou výuku ve prospěch učení každého žáka a odkrývat potenciál pro vlastní rozvoj. Toto zjištění považujeme za velmi důležité. Zjišťujeme, že párová výuka jako efektivní forma kolegiální spolupráce slouží jako prostředek pro zvyšování kvality výuky, stejně jako příležitost pro profesní rozvoj.

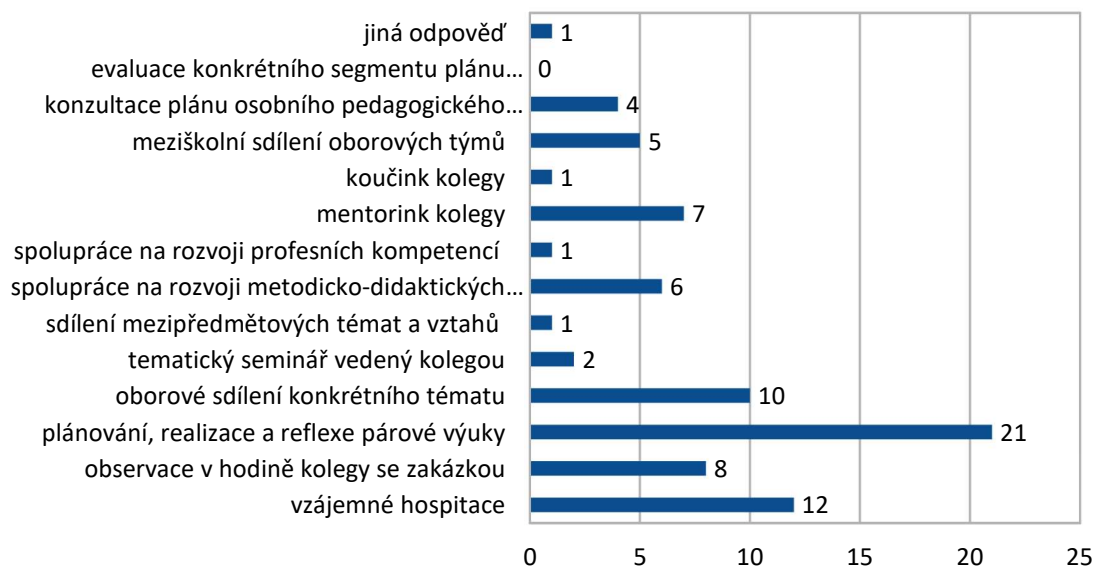
Dalšími formami a strategiemi kolegiální spolupráce, které byly respondenty uvedeny ve vyšší míře v odpovědích na obě položky, jsou oborová sdílení konkrétního tématu, vzájemné hospitace, observace v hodině kolegy se zakázkou a spolupráce na rozvoji metodicko-didaktických kompetencí učitelů.



Graf 13 Dopad realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky

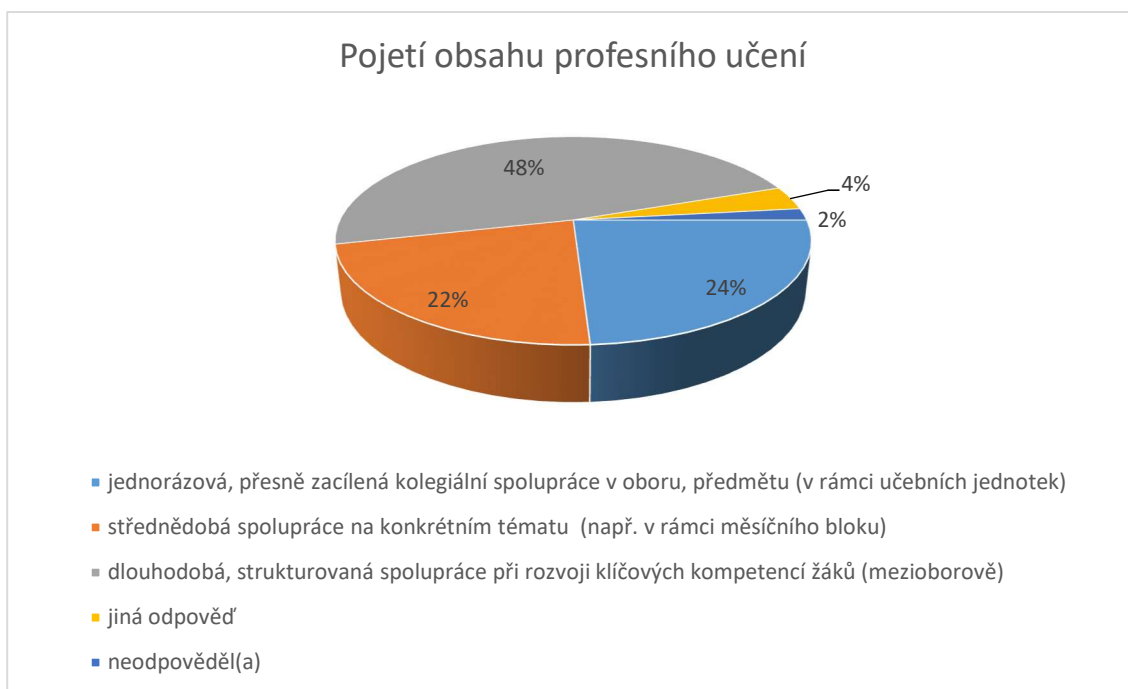
3.2.5.5 Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst

Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst



Graf 14 Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst

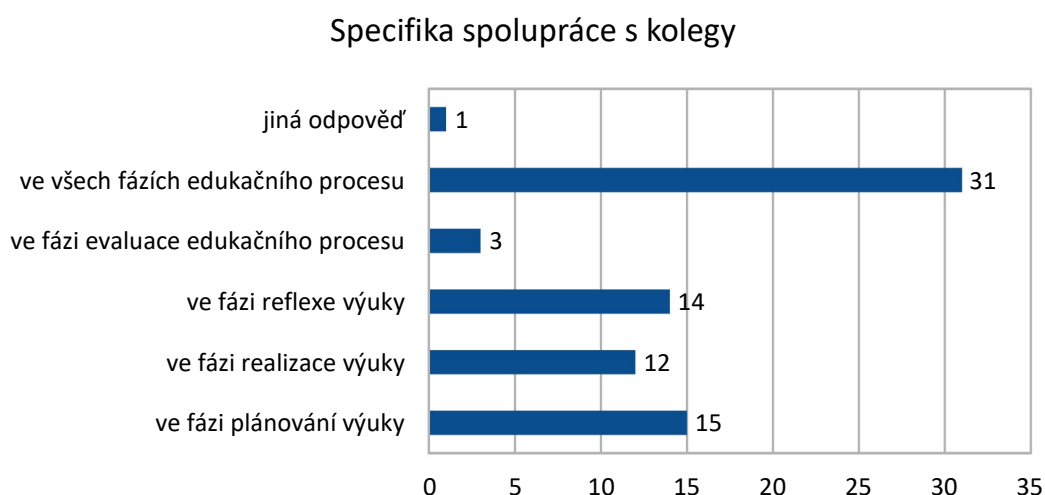
3.2.5.6 Pojetí obsahu profesního učení



Graf 15 Pojetí obsahu profesního učení

Z grafu 15 je zřejmé, že dlouhodobá, strukturovaná spolupráce kolegů, která je koncipována mezioborově, je možností, která se podle respondentů nejvíce blíží jejich pojetí obsahu profesního učení. Tento formát spolupráce je typický pro kolektivy učitelů 1. stupně a komplexní integrační pojetí edukačního procesu, který akcentuje rozvoj klíčových kompetencí žáků. Za druhým, 22 % respondentů preferovaným pojetím obsahu profesního učení, což je jednorázová přesně zacílená spolupráce v oboru, předmětu, se skrývá kooperace učitelů 1. a 2. stupně v rozvoji klíčových oblastí, kterými jsou v projektových školách např. čtenářská a matematická gramotnost. Učitelé 1. a 2. stupně společně plánují v dlouhodobém horizontu dílčí cíle např. v oblasti konstruktivistické matematiky, v oblasti čtenářské gramotnosti plánují rozvoj žáků ve využívání čtenářských strategií, prožitkového čtenářství a čtení v oborech spojené s kritickým myšlením a posuzováním informací. Dalším společným úkolem je pro pedagogy 1. a 2. stupně také plánování využití nástrojů formativního hodnocení. Skupina 22% respondentů deklarovala preferenci ve využívání střednědobé spolupráce na konkrétním tématu, což v projektových školách nabývá často podoby přípravy, realizace a reflexe projektového vyučování a integrované tematické výuky, kde je kromě kognitivních cílů akcentován také rozvoj personálních a sociálních kompetencí žáků.

3.2.5.7 Specifika spolupráce s kolegy

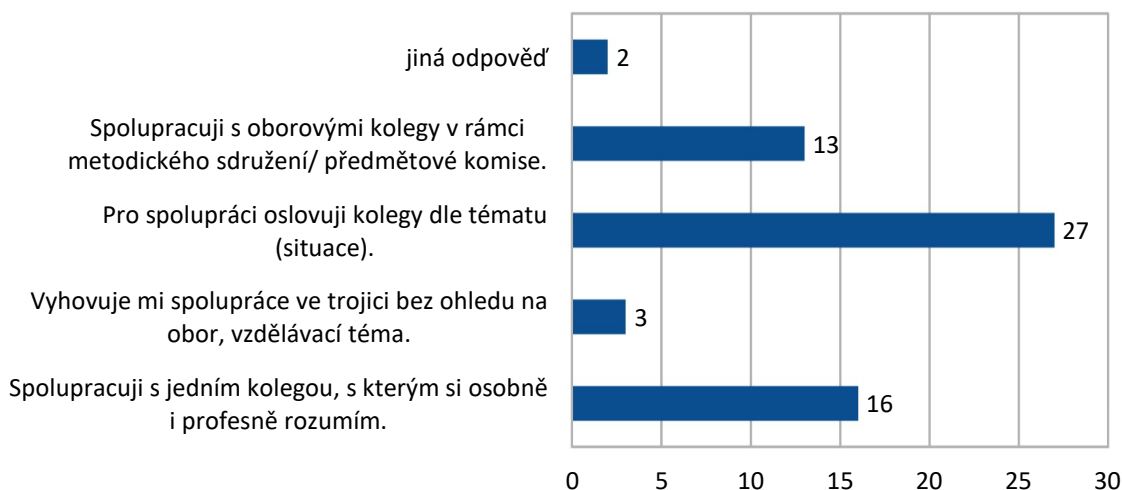


Graf 16 Specifika spolupráce s kolegy

Graf 16 umocňuje výpovědní hodnotu předchozího grafu 15, který je zaměřen na pojetí obsahu profesního učení a deklaruje důraz na požadavek dlouhodobosti a strukturovanosti kolegiální spolupráce. Graf 16 Specifika spolupráce s kolegy odhaluje, že pro 60,8% respondentů je kolegiální spolupráce realizována ve všech fázích edukačního procesu, tedy jak v plánování, tak v realizaci, reflexi a evaluaci edukačního procesu, což klade velké nároky na čas, který spolu učitelé v rámci profesního učení stráví, a také na kvalitu a organizaci jejich spolupráce.

Velmi vyrovnaně je rozložena preference spolupracovat jen v některé z fází edukačního procesu, v případě plánování výuky v 29,4%, ve fázi realizace výuky ve 23,5% a ve fázi reflexe výuky v 27,5%. Domníváme se, že toto členění preferencí využívat kolegiální spolupráci pro některou z fází výuky vypovídá o postupném osvojování forem profesního učení, které jsou pro učitele bezpečné a naplňují jejich aktuální potřeby, a také časové náročnosti využívání kolegiální profesní interakce jako každodenní pedagogické rutiny. Přesto lze říci, že pro učitele 1. stupňů projektových škol je signifikantní intenzivní interakce a využívání potenciálu a dynamiky jejich kolektivů v realizaci edukačního procesu jako společného úsilí.

Sociální dynamika profesního učení

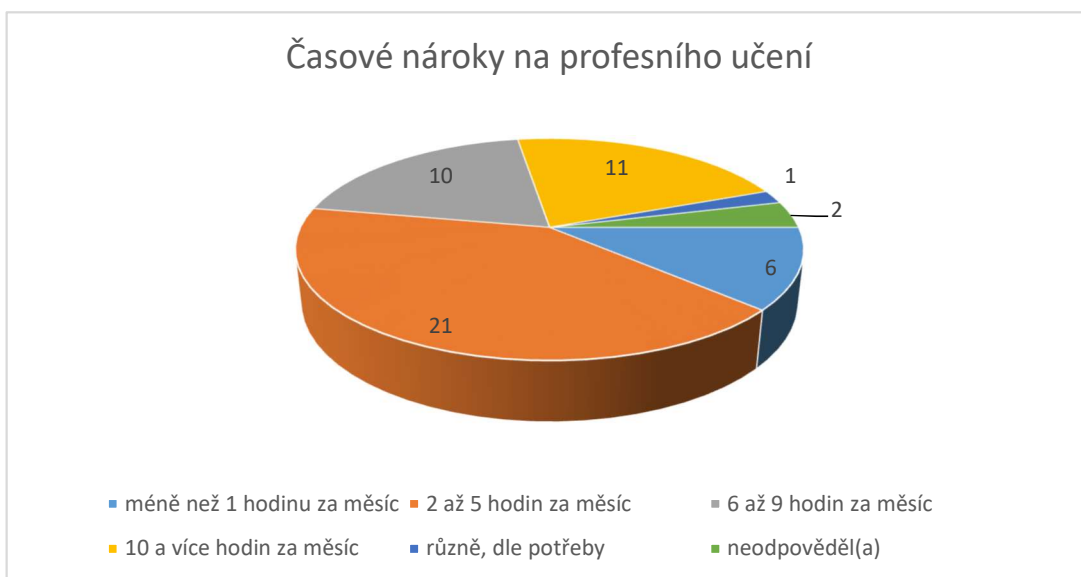


Graf 17 Sociální dynamika profesního učení

Z grafu 17 vyplývá, že 52,9% respondentů preferuje spolupráci s libovolným kolegou na základě aktuálnosti tématu. Další častou odpovědí, v 31,4%, je rozhodnutí pro kooperaci

s kolegou, s kterým si respondent osobně i profesně rozumí. Čtvrtina respondentů vyjádřila svůj příklon ke sdílení a spolupráci s kolegy, s kterými mají společnou či podobnou aprobaci a příslušnost k pracovní skupině, přičemž pro takto koncipované pracovní skupiny existují na projektových školách různé názvy, méně však metodická sdružení či předmětové komise. Můžeme konstatovat, že v odpovědích respondentů je mírně posíleno hledisko profesní odbornosti ve srovnání s hlediskem kvality vztahů. Domníváme se, že tento výsledek může svědčit i o sociální vyzrállosti některých pedagogických týmů projektových škol, kdy jsou symetrické vztahy mezi kolegy založené na respektu a otevřené komunikaci často již přirozenými jevy prostředí, a respondenti tak ve svých výpovědích vyzdvihují hledisko odbornosti, nemají-li důvod o kvalitě vztahů na svém pracovišti pochybovat. Výsledky šetření kvality vztahů na pracovištích projektových škol jsou podrobně interpretovány v dalších kapitolách.

3.2.5.8 Časové nároky na profesní učení



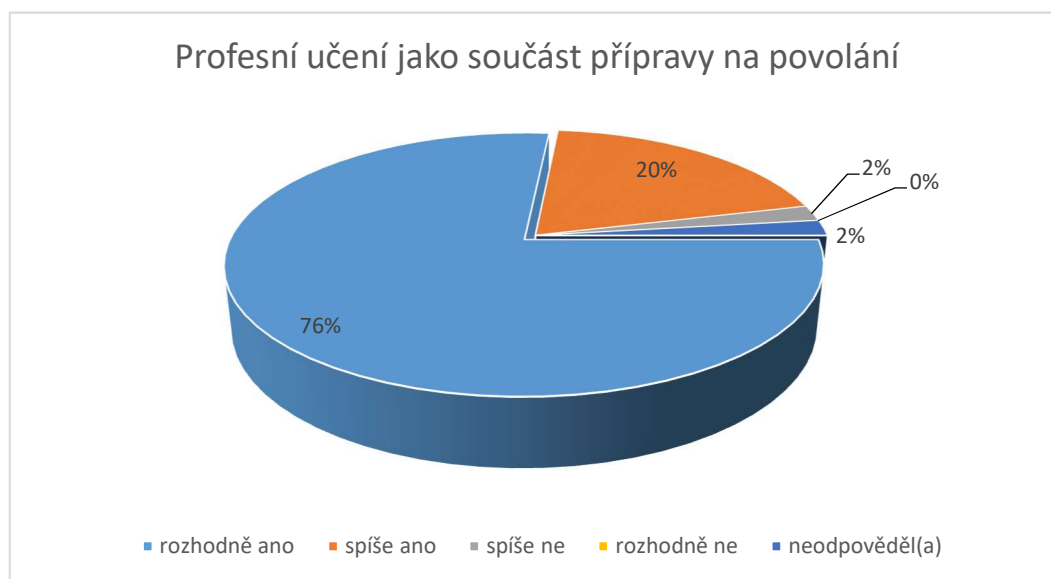
Graf 18 Časové nároky na profesní učení

Nejvíce respondentů (41,2%) uvedlo, že interakcí s kolegy v rámci některé z forem a strategií profesního učení stráví 2-5 hodin za měsíc. Otázkou zůstává, nakolik se do celkové kvantifikace profesního učení promítají běžné konzultace, rozhovory a neformální chvíle, které učitelé s kolegy věnují přemýšlení nad kvalitou své výuky. Na to nám graf nedokáže jednoznačně odpovědět.

Přikláníme se k tvrzení, že zde respondenti uvádějí pouze čas, který lze kvantifikovat a dokladovat díky formální podobě setkání, např. otevřená hodina kolegy, schůzka týmu prožitkového čtenářství, společná příprava matematické kavárny apod. Neformální sdílení, která bychom za příležitost pro profesní učení mohli považovat, v odpovědích na tuto položku zohledněna, dle našeho názoru, nejsou. S tímto vědomím interpretujeme i zbývající údaje grafu 18. Deset a více hodin věnovaných profesnímu učení deklaruje 21,6% respondentů a pro téměř pětinu je kolegiální spolupráce činností, která vyžaduje 6-9 hodin za měsíc. Za časově náročnou součást své pedagogické práce nepovažuje profesní učení a kolegiální spolupráci 11,8% respondentů.

3.2.5.9. Profesní učení jako součást přípravy na povolání

Zde nám výsledky opět zvýšily validitu a reliabilitu dílčích výstupů z kvalitativní části výzkumu. Ty dokládaly vysokou poptávku po profesním učení jako součásti přípravy na učitelské povolání. (viz podkapitola 2D)



Graf 19 Profesní učení jako součást přípravy na povolání

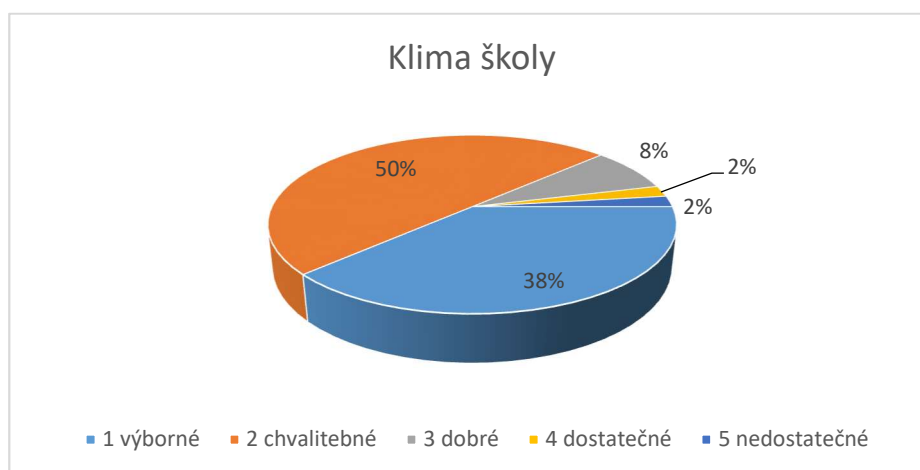
Pro tvrzení, aby se profesní učení stalo nedílnou součástí přípravy na povolání, tedy výuky na vysoké škole v přípravě budoucích učitelů, se vyslovilo 76% respondentů a dalších 20% se vyjádřilo v odpovědi spíše ano. Můžeme tedy říci, že téměř všichni oslovení učitelé reflektují potenciál profesního učení jako fenomén, který jim v dobách

jejich studií citelně chyběl a o kterém se domnívají, že by významně přispěl ke kvalitě terciárního vzdělávacího procesu i připravenosti k jejich vstupu do praxe. Důraz na reflektivní praxi je obsahem koncepce Učitel 21, která činí studium učitelských oborů na PdF UP velmi moderním a pokrokovým. Ve směřování PdF UP k rozvoji kompetencí, které odpovídají společenské poptávce a měnícím se požadavkům na kvality edukačního procesu, považujeme z hlediska výsledků našeho výzkumu za podstatné tyto faktory:

- úzké propojení s praxí (od 1. ročníku studia)
- moderní pedagogika představující metody a formy vycházející z potřeb a specifik současných dětí

Část 3 Klima ve škole

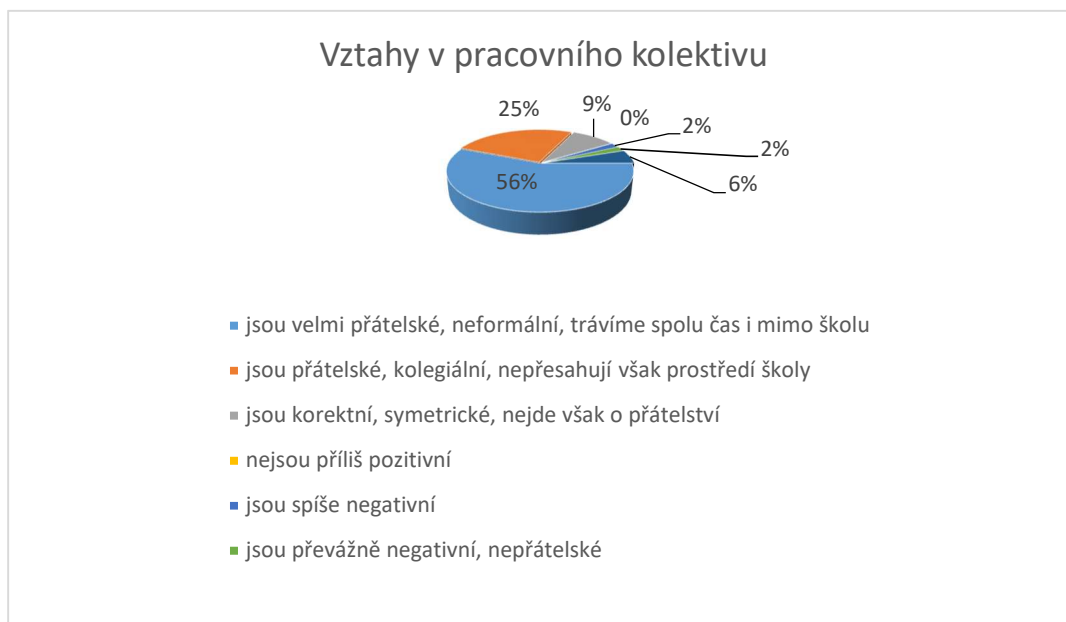
3.2.5.10 Klima školy



Graf 20 Klima školy

Respondenti, jak vyplývá z grafu 20, v této otázce hodnotili sociální klima, které panuje v jejich aktuálním profesním působišti. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že 38% učitelů 1. stupňů projektových škol hodnotí školní klima výborně a s malými výhradami (známkou chvalitebně) ohodnotila školní klima plná polovina respondentů. Tento výsledek jasně dokladuje, že dobré školní klima založené na vzájemném respektu pracovníků školy a jejich symetrické komunikaci je jednak východiskem pro využívání příležitostí k profesnímu učení a kolegiální spolupráci, ale také pozitivním důsledkem takto nastavené interakce.

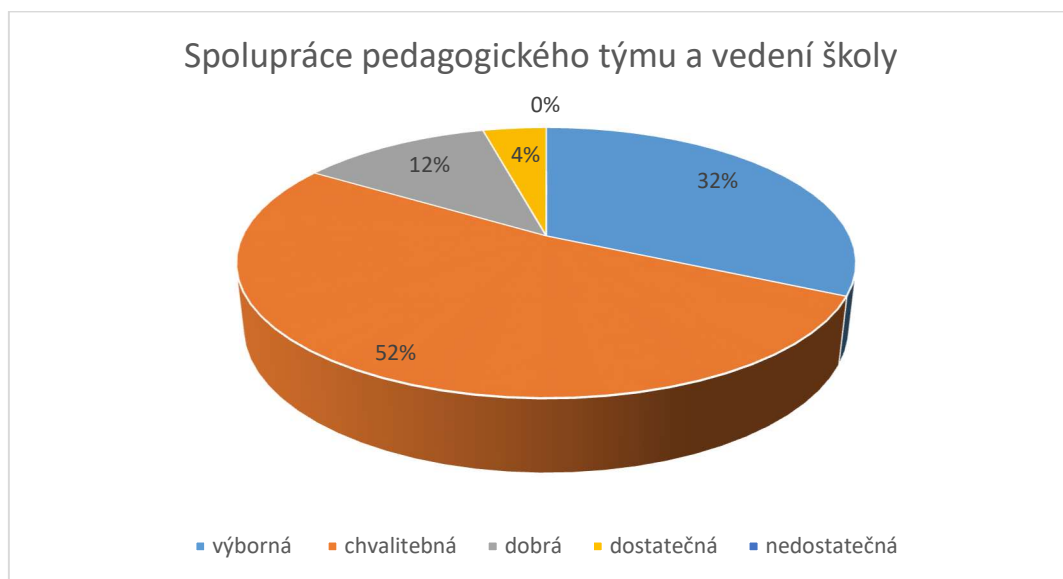
3.2.5.11 Vztahy v pracovním kolektivu



Graf 21 Vztahy v pracovním kolektivu

Graf 21 blíže specifikuje vztahy mezi pedagogy, které jsou stěžejní pro utváření bezpečného klimatu školy a jsou významnými zdroji a stimuly chování a jednání, které je přejímáno žáky školy především v oblasti komunikace a kooperace. Výsledky této části výzkumu potvrzují naši domněnku, že sociální klima a úroveň vztahů mezi pedagogy projektových škol je často na vysoké úrovni, že lze v mnoha případech hovořit o přátelských učicích se komunitách, které naplňují principy účinně kooperujících týmů, především pozitivní vzájemnou závislost, kdy je úspěch a pokrok jedince vázán na úspěch dalších členů týmu, a reflexe, které je podrobováno úsilí všech členů týmu a jejich příspěvku práci skupiny. Potvrzení našich závěrů přinesly také výsledky kvalitativní fáze našeho výzkumu. O velmi přátelských, neformálních vztazích, kdy spolu pedagogové školy tráví čas i mimo pracovní působiště, je přesvědčeno 56% respondentů a přátelskost a kolegiální spolupráce v rámci školy potvrzuje další čtvrtina členů pedagogických týmů projektových a spolupracujících škol. Korektnost a symetrickou komunikaci, která je v rámci potenciální kolegiální spolupráce úzce spojena s plněním konkrétního úkolu v rámci odbornosti, deklaruje 9% respondentů. K odpovědi zahrnující negativní stanovisko ve vztazích na pracovišti (ne příliš pozitivní, spíše negativní, převážně negativní) se v souhrnu přihlásilo 9% respondentů. Příčiny negativních vztahů na pracovišti nejsou předmětem našeho výzkumu.

3.2.5.12 Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy



Graf 22 Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy

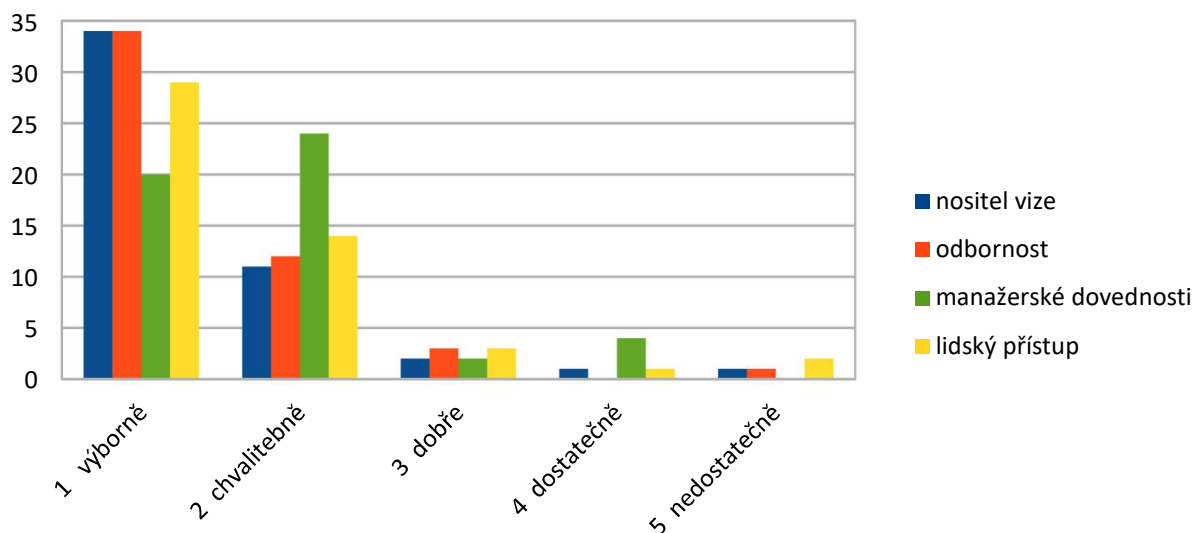
Za výbornou považuje spolupráci pedagogického týmu a vedení školy 32% respondentů a jen s malými výhradami je tato spolupráce hodnocena více než polovinou dotázaných. Zhruba jedna osmina respondentů poté považuje úroveň spolupráce za průměrnou. Náš výzkum nezjišťuje, z čeho pramení výhrady k úrovni kooperace vedení školy a pedagogů, domníváme se však, že mohou souviset s komplexností požadavků, které pedagogové nejen s ohledem na možnosti profesního rozvoje a kolegiální spolupráce směřují na vedení školy. Ty jsou podrobně popsány v podkapitole 2C.

Rezervy v úrovni spolupráce vedení školy a učitelů jsou často spatřovány v nedostatku vzájemné informovanosti a příliš malé či příliš velké autonomii v rozhodování při naplňování delegované zodpovědnosti za určitý prvek edukačního procesu. Stále je zde silný akcent na možnost volby a respektování tempa učitelů při osvojování nové pedagogické kompetence i její reflektované realizaci v praxi. Disproporce mezi tlakem vedení na urychlení profesního pokroku pedagogů ve prospěch zkvalitňování výuky a potřebou pedagogů reflektovat vlastní potřeby může být zdrojem těchto problematických momentů ve spolupráci vedení škol a jejich pedagogů. Informace, které doplňují celkový pohled na charakteristiky vedení školy a jeho úlohy v profesním učení a budování spolupracující učící se komunity, jsou uvedeny v následující kapitole.

3.2.5.13 Charakteristiky vedení školy a jeho úloha v profesním učení

Výběr charakteristik vedení školy, ke kterým se respondenti vyjadřovali, byl výsledkem zjištění z kvalitativní fáze našeho výzkumu a odráží nejčastěji zmiňované požadavky na vedení školy v jejich vztahu k profesnímu učení.

Charakteristiky vedení školy a jeho úloha v profesním učení



Graf 23 Charakteristiky vedení školy a jeho úloha v profesním učení

| | nositel vize | | | odbornost | | | manažerské dovednosti | | | lidský přístup | | |
|---|-------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------|
| | Absolutní četnost | Relativní četnost v % | Kumulativní četnost v % | Absolutní četnost | Relativní četnost v % | Kumulativní četnost v % | Absolutní četnost | Relativní četnost v % | Kumulativní četnost v % | Absolutní četnost | Relativní četnost v % | Kumulativní četnost v % |
| 1 | 34 | 66,6% | 66,6% | 34 | 66,6% | 66,6% | 20 | 39,2% | 39,2% | 29 | 56,8% | 56,8% |
| 2 | 11 | 21,6% | 88,2% | 12 | 23,5% | 90,1% | 24 | 47,1% | 86,3% | 14 | 27,5% | 84,3% |
| 3 | 2 | 3,9% | 92,1% | 3 | 5,9% | 96% | 2 | 3,9% | 90,2% | 3 | 5,9% | 90,2% |
| 4 | 1 | 2% | 94,1% | 0 | 0% | 96% | 4 | 7,8% | 98% | 1 | 2% | 92,2% |
| 5 | 1 | 2% | 96,1% | 1 | 2% | 98% | 0 | 0% | 98% | 2 | 3,9% | 96,1% |
| - | 2 | 3,9% | 100% | 1 | 2% | 100% | 1 | 2% | 100% | 2 | 3,9% | 100% |
| Σ | 51 | 100% | | 51 | 100% | | 51 | 100% | | 51 | 100% | |

Tabulka 9 Charakteristiky vedení školy

Velmi podobné výsledky přineslo dotazování na potenciál vedoucích pracovníků v oblasti stanovování vize školy a koncepčních záměrů a také v oblasti odbornosti vedení. Zde se nejvíce odrazil požadavek na členy vedení školy, aby se stali nedílnou součástí učící se komunity. Tento požadavek vedení projektových škol ve větší míře naplňuje a učitelé tento fakt pozitivně reflektují. Odbornost vedení školy je zde tedy úzce spojena s úrovní profesního učení na škole. V obou případech jde o dvě třetiny učitelů, kteří vedení školy hodnotí známkou výborně. Respondenti, kteří mají jen minimální výhrady a hodnotí vedení školy v těchto oblastech chvalitebně, doplňují tento vzorek o dalších cca 22%, respektive 24%. Lidský přístup jako kategorie zahrnující dovednost vedení reflektovat a ocenit práci pedagogů a podpořit je v jejich rozvoji je též vysoce hodnocena. Bezvýhradně pozitivně členy vedení projektových škol v tomto ohledu hodnotí více než polovina dotázaných a dalších 27,5% má jen malé výhrady.

V hodnocení vedení školy ve čtyřech klíčových ukazatelích se vymyká hodnocení jeho manažerských schopností a dovedností. Zde je hodnocení výrazněji diferencováno a objevují se i slabší hodnocení, přesto je tu 39,2% učitelů považujících manažerské dovednosti vedení své školy za výborné a 47,1% za chvalitebné.

3.2.5.14 Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu

Z předvýzkumu realizovaného v roce 2016, který popsal některé ukazatele sociálního klimatu signifikantní pro rozvoj profesního učení a kolegiální spolupráci, a interpretace rozhovorů s informanty v rámci kvalitativní fáze našeho výzkumu vyplynuly dílčí charakteristiky, prostřednictvím kterých respondenti předkládají komplexní posouzení klimatu v jejich pedagogických týmech.

Charakteristika klimatu pracovních kolektivů 1. stupňů projektových škol byla zevrubně prozkoumána prostřednictvím škálových otázek, které byly definovány níže uvedenými vlastnostmi. Respondenti měli možnost ohodnotit jednotlivé ukazatele klimatu pracovního kolektivu na osmibodové škále od nejpříznivější po nejhorší podobu dané charakteristiky.

Klima v pracovním kolektivu školy, ve které v současné době učím, je:

Přátelské - nepřátelské

Přijímající - odmítající

Uklidňující - znervózňující

Produktivní - neproduktivní

Upřímné - neupřímné

Spolupracující - nespolupracující

Podporující - nepodporující

Tvořivé - strnulé

Inspirativní - nepodnětné

Férové - neférové

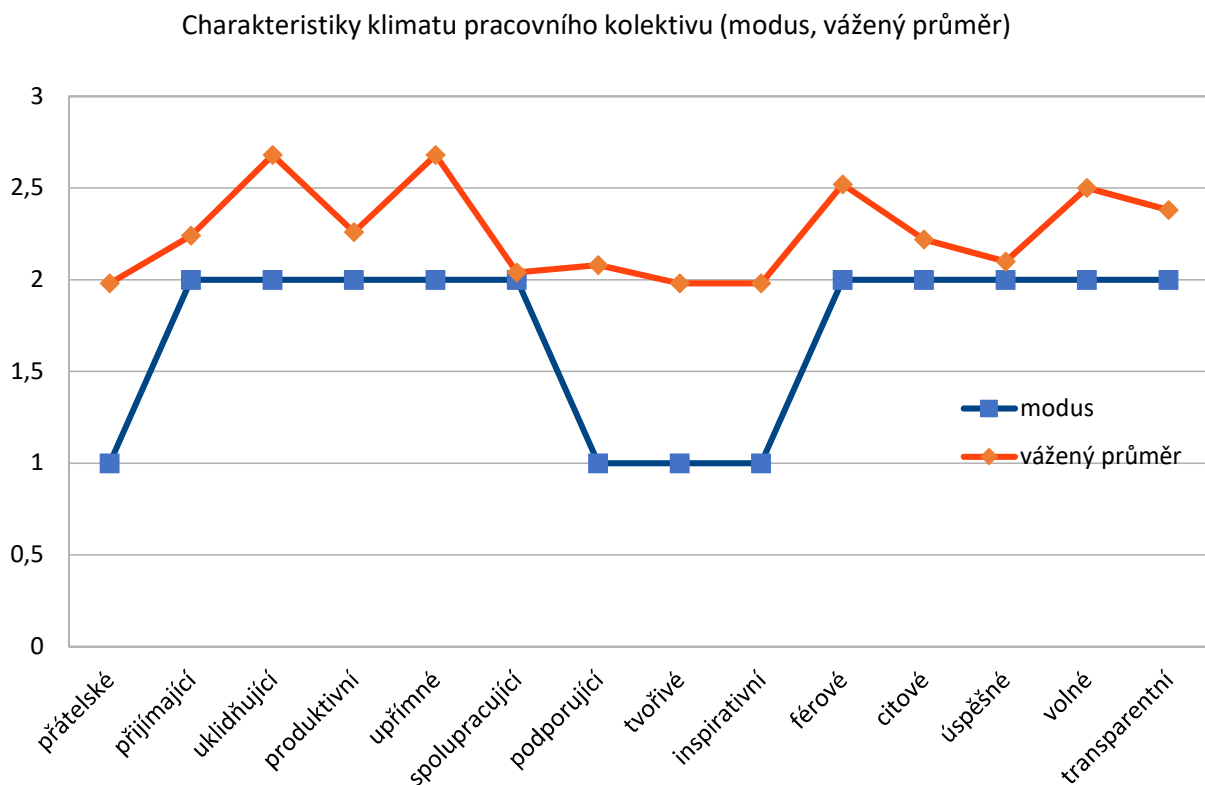
Citové - chladné

Úspěšné - neúspěšné

Volné - omezující

Transparentní - netransparentní

V osmibodové škále jsme dbali na to, aby, je-li to možné, jednotlivé protipóly byly formulovány antonymy bez totožného slovního základu. V této položce jsme zaznamenali problematický moment, který vzešel z nedostatečného porozumění koncipování škály. Nejpriznivější podobu dané charakteristiky představovala 1 a nejhorší podobu 8. Vzhledem k tomu, že je vysoce nepravděpodobné, aby ve 2% odpovědí bylo klima pracovního kolektivu hodnoceno ve všech ukazatelích nejhorší podobou dané charakteristiky, domníváme se, že jde o mylné porozumění formulaci položky. Hodnotou, která se nejčastěji opakuje, tedy modem, byla s výjimkou čtyř škál hodnota 2. Co se týká klimatu pracovního kolektivu, lze tedy konstatovat, že v hodnocení klimatu svých škol jsou respondenti velmi pozitivní. V hodnocení přátelských vztahů v pracovním týmu, vzájemné podpory, tvořivosti a inspirativnosti kolektivu byla uvedena hodnota 1, tedy nejvyšší modus.

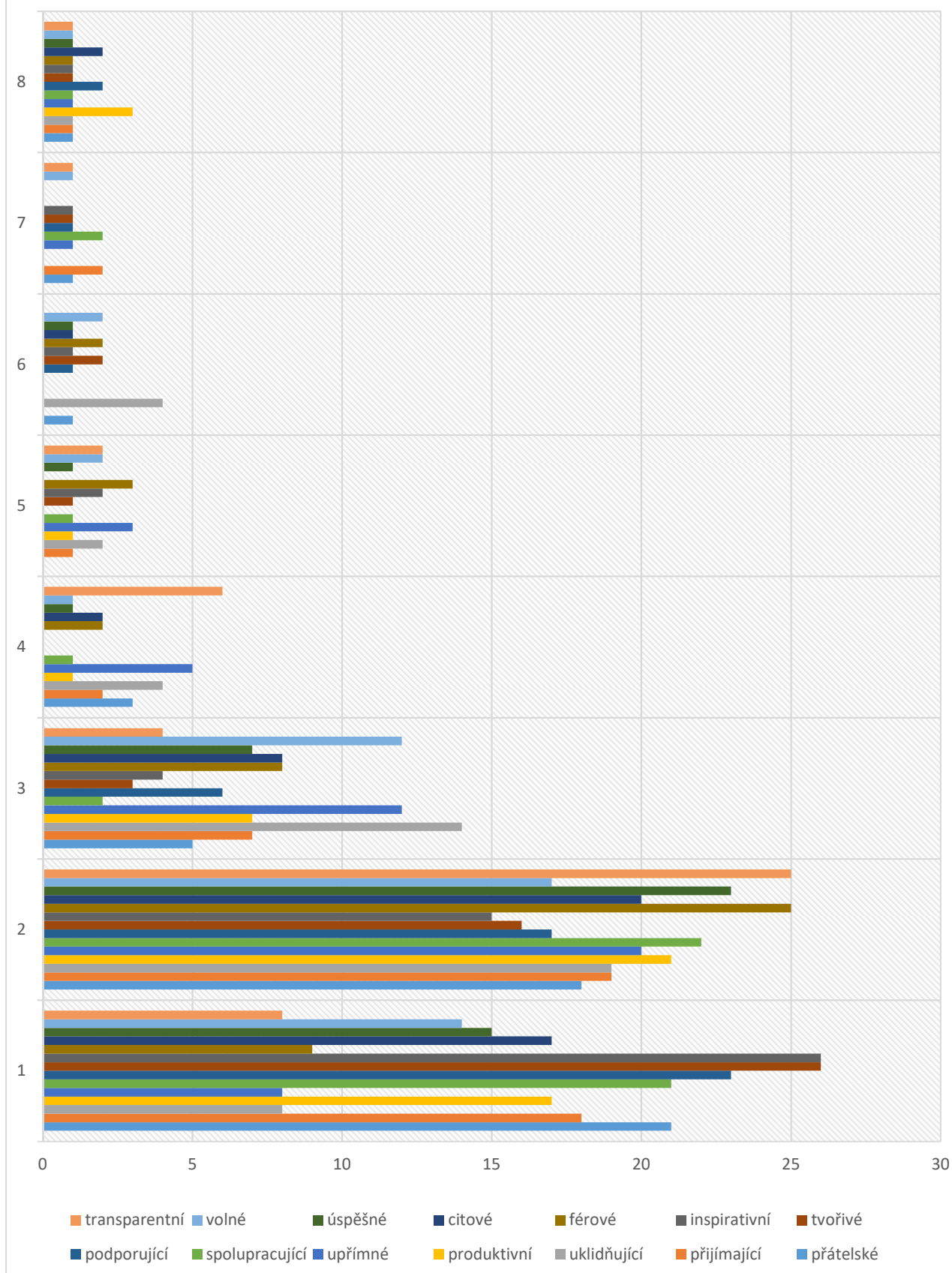


Graf 24 a Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu (modus, vážený průměr)

| 1 | modus | vážený průměr | 8 |
|---------------------|--------------|----------------------|----------------------|
| přátelské | 1 | 1,98 | nepřátelské |
| přijímající | 2 | 2,24 | odmítající |
| uklidňující | 2 | 2,68 | znervózňující |
| produktivní | 2 | 2,26 | neproduktivní |
| upřímné | 2 | 2,68 | neupřímné |
| spolupracující | 2 | 2,04 | nespolupracující |
| podporující | 1 | 2,08 | nepodporující |
| tvořivé | 1 | 1,98 | strnulé |
| inspirativní | 1 | 1,98 | nepodnětné |
| férové | 2 | 2,52 | neférové |
| citové | 2 | 2,22 | chladné |
| úspěšné | 2 | 2,1 | neúspěšné |
| volné | 2 | 2,5 | omezující |
| transparentní | 2 | 2,38 | netransparentní |

Tabulka 10 Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu

Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu



Graf 24 b Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu

Tabulka 10 a graf 24a zachycují hodnoty statistického průměru a modus. Položky s modem 2 shodně vykazují nejnižší průměr ze škálových hodnot. To se týká škál *uklidňující - znervózňující* (průměr 2,68), *upřímné – neupřímné* (průměr 2,68), *férové – neférové* (průměr 2,52) a *volné – omezující* (průměr 2,5). Ve vztahu k profesnímu učení a kolegiální spolupráci lze tyto ukazatele vnímat jako mírně oslabené stránky sociálního klimatu ve škole. Převážná část škál se pohybuje v rozpětí průměrů 2,2 a 2,8 a modem 2.

V celkovém hodnocení ve vztahu k profesnímu učení a kolegiální spolupráci posuzujeme výsledek škál jako pozitivní. Domníváme se, že takto nastavené klima školy zvyšuje předpoklad efektivního využívání příležitostí pro rozvoj profesního učení a kolegiální spolupráce. Přátelské vztahy, vzájemnou podporu, pedagogickou tvořivost a prostředí plné inspirace považujeme za signifikantní ukazatele kvality vztahů, která se ve svém důsledku odráží v kvalitě edukačního procesu.

3.2.6 Závěry a diskuse výsledků kvantitativního výzkumu

Kapitola 3.2.6 je zaměřena na diskusi zjištění, které jsou výsledkem kvantitativního výzkumu v rovině deskriptivní. Hlavním výzkumným cílem bylo stanovení *prozkoumat systematické využívání forem, metod a strategií profesního učení a kolegiální spolupráce ve zvyšování kvality edukačního procesu*. S dílčími cíli pak bylo svázáno vymezení šesti výzkumných otázek, na které jsme v kvantitativní části našeho výzkumu hledali odpovědi.

První výzkumná otázka byla zaměřena na *informovanost učitelů o fenoménu profesního učení*. Učitelé byli dotazováni na osobní zkušenost s profesním učení, a zda mají o možnostech profesního učení dostatek informací. Výsledek přinesl v porovnání s vyhodnocením odpovědí na otázku, *zda učitelé vnímají profesní učení jako významný fenomén v pedagogické praxi*, významný ukazatel nepoměru mezi úrovní informovanosti a povědomím o profesním učení a přesvědčení učitelů o jeho významu pro pedagogickou praxi. Zatímco rozhodně ano odpovědělo na otázku směřující k přesvědčení o významu profesního učení v pedagogické praxi 60,8% učitelů, na otázku zaměřenou na míru informovanosti o možnostech profesního učení to bylo pouze 19,6% dotázaných. Byť byly v obou případech často zastoupeny též odpovědi spíše ano, jsme přesvědčeni,

že v míře informovanosti a vytváření příležitostí pro kolegiální spolupráci a profesní učení na školách zde existuje významný požadavek na vedení škol a pedagogické lídry. Nástroji, které mohou vedení škol v naplňování tohoto cíle pomáhat, jsou:

- pravidelné vyhodnocování koncepčních záměrů školy a jejich diskuse v pedagogickém týmu
- cílené budování pozitivních vztahů v pedagogickém týmu a vytváření bezpečného prostředí pro sdílení zkušeností

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na *míru reálných zkušeností učitelů s formami, metodami a strategiemi profesního učení a kolegiální spolupráce*. Výsledky výzkumu jednoznačně poukazují na fakt, že profesní učení a kolegiální spolupráce se staly přirozenou součástí pedagogické praxe oslovených učitelů až v jejich současném působišti, tedy na projektové škole. Aktuální zkušenost s některou z forem profesního učení a kolegiální spolupráce má 94,1% dotazovaných respondentů, zatímco zkušenost s profesním učením na svém předchozím působišti deklaruje pouhých 15,7% respondentů. Můžeme tedy konstatovat, že projektová vize spojená s rozvojem učící se komunity, která klade důraz na kontinuální spolupráci a vzájemné učení pedagogů je na projektových a spolupracujících školách široce přijímána a realizována.

Třetí výzkumná otázka směřovala ke zjištění *konkrétních podob profesního učení a kolegiální spolupráce*, které jsou učiteli 1. stupňů projektových škol využívány. Mezi preferované formy kolegiální spolupráce patří plánování, realizace a reflexe párové výuky, oborové sdílení konkrétního tématu, vzájemné hospitace, meziškolní sdílení oborových týmů a konzultace plánů osobního pedagogického rozvoje. V odpovědích respondentů bylo typické označení všech forem kolegiální podpory, kterou ve své praxi měli možnost realizovat a zároveň tak deklarovali, ve které z forem profesního učení se cítí komfortně. Párová výuka byla uvedena téměř třemi čtvrtinami oslovených respondentů, stejně tak tomu bylo i u preference oborových sdílení konkrétního tématu.

Široce pojatá čtvrtá výzkumná otázka se zaměřovala na *reflexi učitelů a jejich posouzení, jak jim profesní učení a kolegiální spolupráce pomáhají dosahovat lepších výsledků v edukačním procesu*, tedy jaký dopad má jejich profesní pokrok na učení jejich žáků, *jak jim profesní učení a kolegiální spolupráce umožňují jejich profesní růst*, jaká je jejich reflektovaná zkušenost s pojetím (strukturou a obsahem) profesního učení a jak se

v jejich pojetí profesního učení a kolegiální spolupráce odráží sociální hierarchie a dynamika pedagogického týmu, neboli jaké podoby spolupráce s kolegy jim konvenují. Z hlediska dopadu realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky i na profesní růst má dle oslovených respondentů největší potenciál párová výuka, která je uvedena téměř polovinou oslovených učitelů a téměř čtvrtina z nich je přesvědčená o pozitivním vlivu na profesní růst u vzájemných hospitací. Shrňme-li nyní zjištění popisující pojetí obsahu profesního učení, lze říci, že preferovaným a efektivním modelem profesního učení je dlouhodobá, strukturovaná spolupráce na rozvoji klíčových kompetencí žáků, která má mezioborový charakter. Takto je vnímána polovinou respondentů. Jednorázová, přesně zacílená kolegiální spolupráce v oboru, či předmětu vyhovuje bezmála čtvrtině dotázaných. Z hlediska sociální dynamiky profesního učení a kolegiální spolupráce považujeme za podstatné zjištění, že pedagogové deklarují požadavek dlouhodobosti a strukturovanosti, o čemž vypovídá cca 60% výsledek ve prospěch kolegiální spolupráce realizované ve všech fázích edukačního procesu, tedy ve fázi plánování, realizace, reflexe a vyhodnocování, přičemž je mírně preferován výběr kolegy na základě profesní odbornosti a erudovanosti v tématu před lidským hlediskem a kvalitou vztahu. Posouzení hlediska času, jak ho vnímají respondenti, podporuje předchozí zjištění. Profesní učení a kolegiální spolupráci považují učitelé za nedílnou součást své pedagogické práce, a proto není překvapivým nejčastěji (v 41%) deklarovaný výsledek 2-5 hodin měsíčně věnovaných formálním podobám kooperace. Zajímavou podotázkou, kterou jsme v rámci této fáze položili a jejíž vyhodnocení nyní předkládáme, je *zda by se profesní učení mělo stát součástí přípravy na učitelské povolání*. Výsledky potvrdily zjištění z kvalitativní fáze výzkumu. Silný požadavek na začlenění profesního učení a kolegiální spolupráce do vzdělávání na pedagogických fakultách deklarovaly tři čtvrtiny respondentů, které doplňovala další pětina respondentů s podobným přesvědčením.

Pátá výzkumná otázka byla zaměřena na charakteristiky vedení školy a jeho úlohu v profesním učení a také na úroveň jeho komunikace a spolupráce s pedagogickým týmem, což vnímáme jako nutný požadavek rozvoje efektivního edukačního procesu a profesního rozvoje pedagogů. Spolupráce pedagogického týmu s vedením školy a jeho angažovanost v cíleném pozitivním ovlivňování klimatu školy je pozitivně, bez výhrad či s menšími výhradami, hodnocena ve více než 80%. Zajímavá zjištění přinesl průzkum efektivity vedení školy ve čtyřech oblastech jeho působení, a sice v oblasti navrhovat, stanovovat, diskutovat, reflektovat a vyhodnocovat koncepční záměry školy a být *nositelem vize*,

v oblasti *odbornosti* vedení školy, a to i z pohledu rozvoje sociální dynamiky tvůrčího pedagogického kolektivu, kdy této úloze nejvíce odpovídá přístup kouče, v oblasti obecných i specifických *manažerských dovedností* a oblast zahrnující *lidský přístup*, podporu a ocenění. Úloha vedení školy jako nositele vize a jeho odbornost byly 66,6% pedagogů hodnoceny výborně a zcela bez výhrad a 21,6%, respektive 23,5% jen s malými výhradami. To považujeme za mimořádně dobrý výsledek. V oblasti hodnocení manažerských dovedností členů vedení škol jsme očekávali lepší výsledek. Výzkum nezjišťoval, zda výhrady, které mají učitelé vůči vedení školy v jejich manažerských dovednostech, míří spíše do oblasti finančního hospodaření, oblasti personální a organizační či jiné. Jisté je, že participace školy na jakémkoliv projektu klade na vedení školy nemalé požadavky a v případě projektu, který má ambice přicházet s novými efektivními trendy nejen v edukačním procesu, ale i ve struktuře pedagogického týmu a jeho práci, jsou tyto požadavky velmi vysoké. Za 7,8% odpovědí odpovídajících známce dostatečné v hodnocení vedení školy jako manažera se může skrývat problém nedostatečně komunikované delegované zodpovědnosti. Stejně jako nedostatečná autonomie v rozhodování vyplývající z přidělené odpovědnosti, tak i příliš široce pojatá autonomie v rozhodování se může stát příčinou nedorozumění mezi pedagogy a vedením školy. Tato nedorozumění tak mohou vést i ke snížené důvěře pedagogů v manažerské dovednosti členů vedení školy. Tuto dedukci je možné opřít i o výstupy z analýzy rozhovorů s informanty a sedmiletého participativního pozorování, které bylo realizováno na jedné z projektových škol. Nutné je však dodat, že cca třetina respondentů hodnotila naplňování manažerské role vedení školy výborně a téměř polovina oslovených pedagogů měla jen malé výhrady.

V poslední šesté výzkumné otázce jsme se zaměřili na posouzení vztahů v pracovním kolektivu a ukazatele, které jeho klima určují. Vztahy v pracovním kolektivu byly v 56% odpovědí hodnoceny jako přátelské a neformální, které přesahují i rámec školy a odrážejí se i ve volném čase pedagogů. Další čtvrtina respondentů opět deklaruje přátelskost a kolegiální, ale tyto kvality omezuje pouze na prostředí školy. V 9% je podstatou vztahů mezi kolegy na pracovišti korektnost a symetrická komunikace. I v dalších ukazatelích, které byly posuzovány na základě využití sémantického diferenciálu s osmibodovou škálou, díky kterému jsme získali cenný obraz o postojích respondentů k charakteristikám klimatu pracovního kolektivu, je patrné, že lze hodnotit vztahy v pedagogických týmech projektových a spolupracujících škol jako výjimečně pozitivní, kde je akcentováno

přátelství, vzájemná podpora, tvořivost a inspirativnost. Učitelé ve značné míře využívají profesní učení a kolegiální spolupráci k vzájemnému obohacení. Můžeme konstatovat, že souhrnný výsledek šetření klimatu a vztahů mezi učiteli projektových škol výrazně předčil naše očekávání, byť dlouhodobá pozitivní zkušenost v interakci s mnohými pedagogickými týmy a skupinami pedagogů z projektových škol tento pozitivní trend naznačovala.

3.3 Evaluace edukačního procesu v projektových školách

3.3.1 Reflexe týmových seminářů

Pro posouzení dopadu příležitostí pro profesní učení na přemýšlení pedagogů o potenciálu kolegiální spolupráce předkládáme dva kompletní přepisy zpětné vazby, reflexe, kterou formulovali učitelé jedné z projektových škol po realizaci dvou Dnů pro rozvoj školy, které od sebe dělí čtyři roky. Při prozkoumání konkrétních výroků je zřejmé, že proces porozumění užitečnosti kolegiální spolupráce je dlouhý a trnitý. U každého pedagoga je potřeba po profesním růstu determinována jinými pohnutkami s ohledem na zónu nejbližšího vývoje a je ovlivňována množstvím a kvalitou příležitostí, které k porozumění dopadu kolegiální spolupráce na kvalitu pedagogické práce poskytuje vedení školy ve spolupráci s pedagogickými lídry školy. Z vyjádření pedagogů ve zpětné vazbě vyplývá, že vnímají důležitost hodnocení v jeho formativní funkci a znalost všech dovedností, které by si měl pedagog osvojit tak, aby je mohl využívat ve prospěch kvality učení všech svých žáků, tak pro vlastní profesní rozvoj. Lze také vyrozumět poptávku po spolupráci, kolegiálním sdílení a podpoře týmu či jednotlivce v oblasti formativního hodnocení.

Zatímco první uvedená zpětná vazba semináře je charakterizována akcentem na dílčí dovednosti v oblasti formativního hodnocení, jako například formulace cílů na úrovni žáka, stanovování kritérií hodnocení, poskytování popisné zpětné vazby a učitelé ještě poměrně často tápou ve svých možnostech nacházet odpovědi pro své otázky, porovnáme-li toto s druhou uvedenou zpětnou vazbou, zjistíme, jaký pokrok se v uvažování pedagogů odehrál za relativně krátké období čtyř let. Pozorujeme promyšlené a o praxi opřené systematické uvažování nad důkazy o učení žáků, reflexi diskuse, která nad tímto materiálem vznikala a výsledky, které přinesla.

Z druhé zpětné vazby je také zřejmé, že porozumění konkrétním výkonům žáků je určující pro kvalitní nastavování dílčích cílů a smysluplnou formulaci kritérií hodnocení. Zdá se, že hodnocení je učiteli obecně považováno za součást jejich profesního učení a jde nad předměty a vzdělávacími oblastmi, proto také mohou efektivně sdílet učitelé napříč týmy škol 1. a 2. stupně, mohou se potkávat učitelé rozvíjející čtenářskou gramotnost na úrovni prožitkového čtenářství, čtenářských strategií či oborového čtení s učiteli zaměřujícími se na matematickou gramotnost. Důkazy o učení svých žáků mohou společně analyzovat např. učitelé akcentující badatelsky orientovanou výuku v přírodovědných předmětech a učitelé rozvíjející komunikační dovednosti žáků v cizích jazycích. Dílčí aktivity jsou koncipovány pro různé složení pracovních skupin. Probíhá moderace nad důkazy o učení žáků, kdy učitelé diskutují rozmanité aspekty rozvoje učení žáků. Učitelé se mohou ve své analýze zaměřovat na žáky jako jednotlivce, nebo posuzovat dopad zvolených výukových strategií na třídu jako celek. Díky jasným pravidlům moderace, které vedou ke kvalitní analýze žákovských výkonů, mohou učitelé lépe porozumět tomu, co od dětí lze očekávat, tedy jaké cíle formulovat a jak pracovat s kritérii hodnocení. V takto široce pojaté příležitosti pro profesní rozvoj spatřujeme společný prvek a tím je konstruktivistické pojetí edukačního procesu.

Zpětná vazba semináře – Den pro rozvoj školy, 30. 4. 2014

1. Jakou konkrétní vědomost, schopnost, dovednost či postoj si odnáším?

- *jsem si vědoma důležitosti stanovování kritérií*
- *druhy hodnocení*
- *ujasnění pojmů, výhody a nevýhody kritérií hodnocení*
- *vědomost, že kritéria jsou důležitá*
- *utříbila jsem si, co vše pomáhá žákovi v učení*
- *detailní popis portfolia*
- *rozlišování typů hodnocení (vrstevnické, sebehodnocení,...)*
- *potřebuji víc času na vstřebání*
- *důležitost práce s kritérii*

- *stále se snažím zorientovat*
- *pojmy formativní a sumativní hodnocení*
- *typy hodnocení, více o problematice*
- *dovedu sestavit a ohodnotit kritéria k dílčímu cíli*
- *formativní hodnocení*
- *druhy hodnocení*
- *bližší porozumění vrstevnickému hodnocení*
- *schopnost společné práce, zapojení všech, pracovitost, zaujetí v rámci možností pozdního odpoledne*
- *co jsou formy hodnocení a jaká jsou úskalí kriteriálního hodnocení*
- *typy školního hodnocení a jeho důležitost pro žáka*

2. Jaké otázky či pochybnosti nadále zůstávají?

- *mám pochybnosti a neumím stanovovat cíle*
- *co je to vrstevnické hodnocení? Na jakém principu se staví toto hodnocení?*
- *momentálně nevím*
- *formulování cílů – těžké, zdlouhavé formulování kritérií – má dělat skupina expertů*
- *stihneme formulovat cíle PPRŠ na příštím semináři?*
- *kam se budeme ubírat?*
- *ohledně portfolia, vedení, vztah kritérií a forem hodnocení*
- *jestli se naučím podávat kvalitní zpětnou vazbu*
- *žádné*
- *zda se zvládnou naučit podávat kvalitní zpětnou vazbu, stanovovat např. kritéria, jak pracovat s portfoliem*
- *zvládnou nastavit kritéria tak, abych dosáhla svých cílů?*

- *jsem schopna na základě kriteriálního hodnocení pracovat denně v každé vyučovací hodině v Monte (nemonte) třídě?*
3. Co konkrétně potřebuji pro svůj profesní růst v oblasti hodnocení?
- *procvičování zpětné vazby*
 - *podporu při konstruování sad kritérií tak, aby vystihovala pět úrovní zvládnání*
 - *učit se podávat popisnou zpětnou vazbu*
 - *trénovat popisnou zpětnou vazbu, náměty práce s portfolií*
 - *formulování cílů – těžké, zdlouhavé formulování kritérií – má dělat skupina expertů- právě tady tohle*
 - *školení v oblasti kriteriálního hodnocení – jak sestavovat, škálovat apod.*
 - *procvičování a zdokonalování sebe samé*
 - *seminář k práci s portfolií*
 - *konkrétní podklady, osnovy, příklady*
 - *trénovat zpětnou vazbu*
 - *momentálně nevím*
 - *zatím nevím*
 - *dozvědět se více o této problematice*
 - *čas, prostor a méně informací*
 - *zapracovat na procvičování popisné zpětné vazby, zkusit pracovat s jednoduchými kritérii*
 - *další vzdělávání*
 - *cíl, čeho mají žáci dosáhnout, kam je vést?*
 - *další vzdělávání – sebehodnocení, tvorba kritérií hodnocení, poskytování ZV*
 - *trénink*
 - *procvičování ZV*

1. Považuješ tento formát kolegiálního sdílení za užitečný? V čem?
- *Rozhodně ano. Sešli jsme se ve skupině velmi různorodého zaměření – bylo velmi příjemné zjistit, že mezipředmětové přesahy u nás fungují. (1. st., HV, AJ, M) a všichni jsme dostali prostor.*
 - *Ano, možnost bavit se s kolegy, se kterými se běžně neseťkávám a nemám možnost s nimi sdílet. Inspirativní je pohled odjinud (učitel jiného předmětu, z jiného stupně ZŠ).*
 - *Já si myslím, že tento formát je více než vhodný. Vyhovovalo mi, že jsme v obou fázích pracovali v menších skupinách, takže jsme měli dostatečný prostor pro diskusi. V naší skupině se rozvinula skvělá debata, která příspěvky jednotlivých členů prakticky vygenerovala nutnost postupu od jednoho k druhému.*
 - *Určitě ano. Vzájemné sdílení mě utvrdilo o správnosti postupů, které používám. Zároveň jsem získala inspiraci pro další možnosti práce, které povedou k naplnění cílů.*
 - *Ano. Sdílení zkušeností navzájem mezioborově, propojení uč. 1. a 2. stupně, vzájemné diskuse, nesklouzávalo to k „brblání“ pozitivní atmosféra.*
 - *Ano. Přinese různé pohledy na již proběhlé aktivity. Hlavně i pohledy kolegů z jiných oborů. Přinese mi i rozšíření možností, jak dále využít to, co mám.*
 - *Určitě, je to velmi inspirující vzájemné obohacení (každý má jiné zkušenosti, metody)*
 - *Ano, propojují se metody a postupy zdánlivě nesourodých předmětů a v řadě věcí se setkávají.*
 - *Ano, užitečné. Malé skupinky – bezpečné a klidné prostředí, čas pro všechny se vyjádřit.*
 - *Díky tomuto sdílení vím, jak kvalitně se na této škole učí. Ale to jsem vlastně věděla i předtím. Jen se mi to opět potvrdilo.*
 - *Vyhovuje mi sdílení v menších skupinkách i doptávání a shrnování moderátora. Za přínosné považuji náhled z jiných oborů.*
 - *Ano. Dozvíme se navzájem, co kdo ve výuce dělá. Můžeme se navzájem inspirovat.*
 - *Ukázka různých vyučovacích hodin a způsobů práce kolegů – můžu se inspirovat*

- *Určitě ano. Bezpečné, inspirativní, vzájemně obohacující. Dozvíme se, jak to jiní dělají, co jsou schopni žáci zvládnout v jiných předmětech.*
 - *Ano. Převážně díky tomu, že jsme mohli sdílet mezioborově – obohatili jsme se tady všichni.*
 - *Formát sdílení v malých a různorodých skupinách byl pro mě bezpečný. Pomohlo by mi vědět dopředu k čemu moje příprava a důkazy budou sloužit.*
 - *Ano, prostor pro sdílení. Jen mám tady konečně oborového kolegu P. a chtěla bych být ve sdílejší skupině s ním. Máme oba málo společných chvil – kdy sdílíme. Děkuji.*
 - *Výměna zkušeností napříč stupni i předměty, příjemné i bezpečné prostředí.*
 - *Ano, přes počáteční nechuť. Vyjasnění některých pro mě neuchopitelných pojmů, setkání s prací (výsledky, postupy) lidí, ke kterým se jinak nedostanu, inspirace.*
 - *Ano. Možnost se potkat s vyučujícími jiných předmětů, dozvědět se, co „řeší“. Možnost rozvíjet důkazy o učení i jiným než svým oborovým směrem.*
 - *Ano, můžu se inspirovat kolegy, využít jejich zpětné vazby, postřehů.*
 - *Inspirace i konkrétní návody z jiného úhlu pohledu.*
 - *Ano. Oborové sdílení – výměna informací našeho týmu. Moderování setkání – sdílení s kolegy, se kterými se většinou nepotkávám. Moc se mi líbila klidná a věcná moderace D. H.*
 - *Inspiroující, obohacující. Vede k reflexi.*
 - *Ano, vyhovují mi menší skupinky, větší klid, dostatek prostoru na doptávání, nejdu tolik s kůží na trh. Oborově – všichni víme o čem je řeč, možnost se inspirovat od ostatních.*
2. Jakou konkrétní inspiraci, ponaučení, AHA moment si odnášíš?
- *Že Hejného matematika na 1. stupni pracuje i s klasickými pojmy – např. rovnice. Že důkaz o učení není potřeba získat během 45 min.*
 - *propojení*
 - *Že je možné zařadit více práce s textem i v mém předmětu u nižších ročníků.*
 - *Víc hlav víc ví a má jiné nápady jak jít dál v tom, co mám připraveno.*

- *Bylo jich více, ale převažuje debata nad formou hodnocení.*
- *Důležité je využít důkazů učení pro další plánování.*
- *Propustky z hodiny (shrnutí, hodnotná myšlenka verbalizace).*
- *Jak pokračovat v plnění svého POPRu.*
- *Zadávání úkolů, které nemají strop.*
 - *pro vlastní profesní pokrok (Na čem začneš pracovat?)*
 - *Je výhodné plánovat aktivity, témata na delší časoprostor a sledovat vývoj a posun dětí v konkrétních dovednostech*
 - *Seznámím se s portálem svetgramotnosti.cz (inspirace pro rozvoj čtenářství)*
 - *Já sám jsem si výrazně rozšířil obory. Na příkladu ostatních jsem získal inspiraci, jakými jinými způsoby by bylo možné koncipovat důkazy a učení.*
 - *Aby důkazy o učení reflektovali žáci samotní a ne pouze učitel, to znamená, aby na základě důkazů o učení neměnil své postupy pouze učitel, ale prvotně žák, protože to dělá pro sebe a měl by být hybnou silou v procesu učení.*
 - *Badatelský cyklus. Čtenářství.*
 - *Nespěchat a nechat si (i žákům) na různé aktivity čas. Seznámit se s metodami kritického myšlení a začít je více zapojovat do výuky. Nezanedbávat evokaci.*
 - *Zdokonalování mých metod ve výuce NJ. Nadále motivovat, motivovat, motivovat.*
 - *Začnu pracovat znovu na momentech ve své výuce, které už jsem považovala za uzavřené. Zjistila jsem, že zbývají další potenciály.*
 - *Smysluplné plánování hodin. Přemýšlet jak využít materiály, které byly výstupem z hodiny.*
 - *Za monte a AJ jsem tam byla jen já. Takže do hodin asi nic.*
 - *Rozvržení hodiny (množství naplánovaných aktivit). Více se zaměřím na důkazy o učení.*
 - *Připravím si následnou lekci založenou na výstupech žáků z té předešlé. Čtenářství v AJ – strukturované úkoly pro různě zdatné žáky.*

- *Doposud provedené kroky k splnění mého cíle (v POPRu) byly hodnoceny kolegy kladně – budu pokračovat dále v plnění svého cíle.*
- *Přemýšlení nad tím, zda důkazy o učení vedly k cíli.*
- *Při tvorbě materiálů pro žáky se snažit více zaměřit na ty talentované.*
- *Propracovanost zaznamenávání aktuálního stavu učení u žáků, jejich cesty a komentářů.*
- *Byli jsme tentokrát profesně jinde (jiné úrovně a témata). Ale obdiv a hrdost na kolegy proběhla.*
- *Individualizace pro nejlepší a slabé žáky – motivace pro práci na maximum (žáků)*
- *Dávat větší prostor závěrečné reflexi.*
- *Detailnější formulace kritérií hodnocení.*
- *Na plánování dalšího pokroku žáků na základě důkazů o učení – neuzavřu téma, ale „pojedu“ dál v BCPU*
- *Využívat zdroje z internetových portálů.*
- *Získala jsem námět k ukončování hodin (reflexe) tzv. propustky (žák musí napsat něco zásadního, co si odnáší z hodin) – jinými slovy – více se zaměřím na reflexi hodiny.*
- *Dlouhodobější plány, perspektiva a cíle.*
- *Větší prostor pro žáky, mé upozadění, více prostoru na jejich tvorbu. Zkusit pantomimu.*
- *pro pokrok svého týmu (Na čem začnete pracovat?)*
- *Více dokumentovat a sdílet*
- *Pracuji samostatně*
- *Shodli jsme se, že mnohdy máme mnohem vyšší očekávání, než jaké bychom měli mít. Z toho jsme vyvodili také nutné změny v našich plánech v jednotlivých dílnách.*
- *Spolupracovat s ostatními a inspirovat se od kolegů – najít způsoby, kdy a kde se můžu něco přiučit.*
- *Sdílení různých metod, aktivit a cvičení.*
- *Výměna zkušeností, aplikace jiných metod.*

- *Na sdílených metodách, které jsou velmi podobné v různorodých oblastech.*
- *Další kroky v PPRŠ. Při přemýšlení vyplynulo, které kroky jsou smyslu plné a které třeba i zbytečné.*
- *Častější sdílení konkrétních zkušeností*
- *Zpravidelníme naše setkávání. Stanovíme si úkol na příští setkání.*
- *Vzájemné sdílení v hodinách (s kolegy).*
- *Jsme na dobré cestě k dosažení společného cíle z PPRŠ.*
- *Na soustavnější spolupráci s kolegy.*
- *Vzájemné návštěvy v hodinách – domluvit si konkrétní termíny*
- *Práce plyne a každý ví, co má dělat*
- *Budu pokračovat ve své práci – hlavní úlohy – vidím v tom dosti dobrý potenciál*
- *Návštěvy v hodinách?*
- *Spolupráce s kolegy (možnost využití nabídky pro hodnocení cíle POPRu.*
- *Na pravidelnosti setkávání. Vnášení nových podnětů na setkání (např. z kontinua)*
- *Máme domluvenou strategii a další plán.*
- *Už pracujeme na našem cíli, budeme v tom pokračovat.*
- *Upozornění na blížící se čas pro získání nových výsledků pro možnost zhodnocení osobních pokroků.*

3.3.2 Evaluace Plánů pedagogického rozvoje školy

Pro posouzení posunu v přemýšlení členů pedagogického týmu v plánování rozvojových příležitostí školy předkládáme fragmenty dvou plánů pedagogického rozvoje školy, které mohou díky čtyřletému odstupu opět odhalit kvalitativní změny, které se v profesním rozvoji pedagogů odehrály. První velkou změnou, která sehrála určující roli v kvalitě spolupráce učitelů, byl postupný odklon od sice většinou velmi intenzivní, přesto

velmi uzavřené spolupráce uvnitř oborových týmů, k rozmanitým formám spolupráce a sdílení na základě konkrétních cílů směřodatných pro rozvoj školy jako celku. Problematiku hodnocení ve formativní funkci považují za svůj cíl všechny subtýmy - oborové týmy, ale přistupují k němu z různých hledisek a s ohledem na vyzrállost týmu principy formativního hodnocení uvádět do praxe. Pozorujeme velmi konkrétní dílčí strategie, které se učitelé pracující ve stejném týmu rozhodli ve své výuce realizovat, a tyto dopady do výuky poté reflektují uvnitř svého týmu, učitelé angličtiny s dalšími učiteli angličtiny a němčiny, učitelé matematiky s ostatními učiteli matematiky apod.

Otevřenost pedagogů pro spolupráci i mimo svůj obor či oblast považujeme za jeden z velkých komplexních cílů, jehož postupné naplňování se odráží nejen v kvalitě výuky a profesní připravenosti pedagogů, ale i klimatu školy jako učícího se společenství.

Nezbytnou součástí inovace plánu pedagogického rozvoje školy se v druhém novějším dokumentu stává již etablovaná evaluace předchozího plánu pedagogického rozvoje školy, spatřujeme zde tedy principy badatelského cyklu profesního učení. Před tím, než učitelé formulují své cíle na následující školní rok, vycházejí z vyhodnocení dopadu těch předchozích. Kvalitu své výuky posuzují na základě analýzy žákovských výkonů a vlastní pedagogické práce, efektivity zvolených strategií a forem s ohledem na průběžné vyhodnocování potřeb žáků, jejichž naplňování je pro kvalitu edukačního procesu směřodatné. Stejně tak reflektují vlastní profesní potřeby. Co se musejí jako učitelé naučit, aby jejich žáci byli schopni formulovaných cílů dosáhnout?

Plán pedagogického rozvoje školy 2014/2015

Zaměření vedení školy na cílené oblasti pro rok 2014/2015

Oblast komunikace

- *Přenášet informace do sboru formou schůzek vedoucích subtýmů a pravidelných měsíčních setkání s celým sborem.*
- *Inovovat formu měsíční zprávy tak, aby ze současného pouze informačního charakteru získala funkci vyhodnocovací.*
- *Zefektivnit prostupnost informací mezi školním poradenským pracovištěm a učiteli ve sboru.*

Podpora pedagogické práce

- *Koordinovat činnost obou pedagogických konzultantek k maximální podpoře učitelů a zároveň k uskutečňování vize projektu a školy.*
- *Podporovat spolupráci mentorů a pedagogických konzultantek při práci se sborem.*
- *Hledat a podporovat další pedagogické lídry ve sboru.*
- *Hledat cesty k dobré spolupráci kmenových učitelů s párovými učiteli nebo asistenty pedagoga s efektivním dopadem na žáka (vedení, pedagogické konzultantky a mentoři)*
- *Podporovat všechny formy sdílení výuky mezi pedagogy.*

V loňském školním 2013/14 roce se pedagogický sbor rozdělil do subtýmů podle svých profesních zájmů, ve kterých učitelé pracovali i letos. Chyběla ale linie nebo myšlenka, která by subtýmy propojovala. Až v závěru loňského roku jsme našli oblasti, kterým bychom všichni chtěli v následujících letech věnovat pozornost, a ty propojily práci jednotlivých pracovních skupin. Pro letošní rok to byla čtenářská gramotnost, pro následující školní rok 2014/15 jsme zvolili téma formativního hodnocení.

Specifikem naší školy od začátku participace na projektu je aktivní spolupráce učitelů v oborových subtýmech. Druhým rokem v rámci sedmi subtýmů společně formulujeme cíle pro naplňování klíčových témat, rozhodujeme o prioritách pro týmová školení a podílíme se na inovaci PPRŠ. Vedoucí subtýmů se pravidelně scházejí s vedením školy a pedagogickou konzultantkou, nesou odpovědnost za reflexi práce subtýmu v měsíčních zprávách a snaží se o maximálně hladký přenos informací mezi vedením školy a sborem.

Během roku došlo k organizačním změnám v některých subtýmech, ty se týkaly například úpravy počtu členů v subtýmech Čtenářská gramotnost 1. stupeň a Matematická gramotnost, subtým Cizí jazyky přizval ke spolupráci vyučující němčiny atd. Pro další měsíce se vzhledem k přechodu našich montessori žáků na 2. stupeň a rozhodnutí o výuce matematiky profesora Hejného v 1., 5. a 6. ročníku rýsuje hlubší spolupráce a propojení aktivit subtýmů Matematická gramotnost a Projekty Montessori s vyučujícími 1. stupně.

V subtýmech Třídnické hodiny, Cizí jazyky a Čtenářská gramotnost na 1. stupni je velmi často a efektivně využívána metodická podpora a spolupráce pedagogické konzultantky bylo využito v různé míře ve všech subtýmech.

Dlouhodobý cíl naší školy v oblasti hodnocení:

- *Žák hodnotí průběh i výsledky svého učení na základě předem stanovených kritérií prostřednictvím zpětné vazby od učitele, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení.*

Čtenářská gramotnost

Cíle v oblasti hodnocení pro rok 2014/15:

2. stupeň

- *Žák využívá tabulku v pracovním listě k hodnocení své práce v dané čtenářské dílně.*
- *Žák hodnotí své čtenářské portfolio na základě formuláře.*
- *Žák poskytuje popisnou zpětnou vazbu svému spolužákovi (formulář – čtenářské portfolio, tabulka – čtenářská dílna)*

1. stupeň

- *Učitel stanovuje cíle hodiny na úrovni žáka a pracuje s kritérii hodnocení.*
- *Žák rozumí cíli hodiny a učí se pracovat s kritérii hodnocení.*
- *Je zavedeno žákovské portfolio jako podklad pro hodnocení žáka.*
- *Žák se učí pracovat s portfoliem a využívá ho jako podklad pro sebehodnocení.*
- *Učitel pracuje na zdokonalování poskytování zpětné vazby.*
- *Žák získává na základě zpětné vazby informace o tom, jak naplnil cíle učení.*

Matematická gramotnost

Cíl v oblasti hodnocení pro rok 2014/15:

- *Žák hodnotí výsledky i průběh svého učení na základě předem stanovených dílčích výstupů, případně kritérií.*

Cizí jazyky

Cíle v oblasti hodnocení pro rok 2014/15:

- *Žák vytváří projekt na základě předem stanovených kritérií.*
- *Žák poskytuje a přijímá zpětnou vazbu v rámci vrstevnického hodnocení.*

Montessori projekty

Cíle v oblasti hodnocení pro rok 2014/15:

- *Žák pracuje s tabulkami sebehodnocení, rozumí škále hodnocení.*
- *Žák porovnává vlastní hodnocení s hodnocením učitele.*
- *Žák vytváří projekt, slohovou práci na základě předem stanovených kritérií.*
- *Žák postupuje podle stanovených kritérií při řešení matematických úloh.*
- *Žák poskytuje a přijímá zpětnou vazbu v rámci vrstevnického hodnocení.*

Třídnické hodiny

Cíle v oblasti hodnocení pro rok 2014/15:

- *Žák aktivně naslouchá a vytváří podmínky pro zpětnou vazbu.*
- *Žák poskytuje a přijímá zpětnou vazbu v rámci vrstevnického hodnocení.*

Spolupráce s rodiči

Cíle v oblasti hodnocení pro rok 2014/15:

- *Žák se učí poskytovat popisnou zpětnou vazbu spolužákovi.*
- *Žák se učí pracovat s kritérii a využívá je jako podklad k sebehodnocení.*

Prvopočáteční plány pedagogického rozvoje školy neobsahovaly evaluační složku. Vyhodnocování naplňování cílů probíhalo v subtýmech s různou intenzitou a různě efektivně. V uvažování širšího vedení školy v této fázi je zaměřenost celého pedagogického týmu na určující oblast ve zvyšování kvality edukačního procesu – formativní hodnocení. Kromě intenzivní práce v jednotlivých subtýmech, která probíhala v jejich režii, byl akcent na formativní hodnocení promítnut i do týmových seminářů věnovaných poskytování popisné zpětné vazby, práci s kritérii hodnocení a žakovským portfoliem jako nástrojem hodnocení a sebehodnocení. Velmi cíleně s kolegy spolupracovaly též pedagogické konzultantky, které reagovaly na konkrétní zakázky.

Školní mentoři navázali užší spolupráci s kolegy a díky možnosti každodenně sdílet v oblasti rozvoje formativního hodnocení odvedli velký díl práce. Ta je nyní, v období po skončení přímé podpory projektu PŠÚ, důležitým ukazatelem udržitelnosti kvality

edukačního procesu na škole, neboť přirozeným vývojem byli vygenerováni pedagogičtí lídři školy, kteří mohou kvalitu dále posouvat. Dalšími tématy, která širší vedení školy v začátcích projektové činnosti považovalo za určující pro zkvalitňování edukačního procesu ve škole a rozvoj spolupráce kolegů, byly například:

- konstruktivistický model výuky
- management třídy
- cesty osobnostní a sociální výchovy k žákům

Semináře připravovaly pedagogické konzultantky ve spolupráci se školními mentory pro celý pedagogický tým školy. To znamená, že i v rámci týmových seminářů probíhal pedagogy široce preferovaný model kolega kolegovi, co možná nejbliže konkrétní učební realitě.

Plán pedagogického rozvoje školy 2018/2019

I. Evaluace:

Dlouhodobý cíl:

Ve škole dbáme na to, aby každý pedagog i žák mohl nalézt smysl v tom, co dělá; aby existovala skutečná možnost volby všude, kde je to možné. Učitelé kontinuálně plánují a vyhodnocují svůj profesní růst, který směřuje k výuce podporující učení žáků. Profesní rozvoj vychází z jejich potřeb, dává jim smysl a naplňuje je radostí.

Krátkodobé cíle pro školní rok 2017/18:

Na různých úrovních vzdělávacích procesů aplikujeme cyklus učení

Kde jsme? Kam míříme? Kudy dál?

Kritéria úspěchu:

- *učitelé interpretují výsledky evaluace na úrovni žáka*
- *stanovují si cíle a kritéria úspěchu ve vzdělávacích oblastech na úrovni žáka (v souladu s PPRŠ)*

- *vyvozují vlastní vzdělávací potřeby a jinou potřebnou podporu k vlastnímu učení (POPR)*
- *vyhodnocují důkazy o učení žáků vzhledem k cílům ve vzdělávací oblasti*
- *stanovují další cestu, postup a cíle*

Kultura školy

Krátkodobé cíle pro školní rok 2017/18:

1. *Škola otevírá svou výuku zájemcům z řad laické i odborné veřejnosti a sdílí s nimi dobrou praxi.*
2. *Škola je místem, kde se žáci aktivně zapojují do akcí pro komunitu a aktivně používají nabyté klíčové kompetence v mezigeneračním učení.*

Čtenářská gramotnost

Prožitkové čtení

Krátkodobé cíle pro školní rok 2017/18:

1. *stupeň: Žák si umí vybrat knihu, která odpovídá jeho čtenářské úrovni a baví ho.*
2. *stupeň:*

Hypotéza 1: Pokud bude mít žák volnost ve volbě žánru, bude raději číst.

Hypotéza 2: Pokud bude mít žák příležitost ke sdílení čtenářských zážitků a doporučení si knížek navzájem, bude raději číst.

Čtení v oborech

Krátkodobé cíle pro školní rok 2017/18:

Žák vyhledává a třídí informace, vyjadřuje je vlastními slovy a uspořádává je do různých grafických podob (např. myšlenková mapa, prezentace, souvislý text,...)

Kritéria úspěchu:

- *Žák dokáže vybrat a reprodukovat správné informace.*
- *Žák informace zpracuje přehledně, čitelně a úplně.*
- *Žák umí vysvětlit pojmy, které obsahuje text.*

- *Žák se umí vyjádřit vlastními slovy.*

Čtenářské strategie

Krátkodobý cíl pro školní rok 2017/18:

Žáci shrnují přiměřeně náročný text.

1. ročník: Žáci umí předvídat na základě vodítek v textu, klíčových slov a obrázkové osnovy.

2. ročník: Žáci umí klást otázky k textu s pomocí rybí kosti.

4. ročník: Žáci umí předvídat na základě grafických prvků. Žáci umí shrnovat text po částech.

Kritéria úspěchu:

1. stupeň: Žák se učí využívat čtenářské strategie na cvičných textech (vyjasňování, předvídání, kladení otázek, shrnování).

2. stupeň: Žák využívá vhodné čtenářské strategie k porozumění textu.

Matematická gramotnost

Krátkodobé cíle:

1. Žák obhájí své postupy a přemýšlení.

2. Žák formuluje a řeší vlastní slovní úlohu.

3. Žák dosáhne osobního pokroku v rychlosti řešení příkladů na základní početní operace.

Cizí jazyky

Krátkodobé cíle:

1. Žák napíše argumentační esej.

2. Žák vyhodnotí svůj pokrok a výsledky učení se cizímu jazyku na základě stanovených kritérií.

3. Žák interpretuje cizojazyčný text.

Asistenti pedagoga

Krátkodobé cíle:

- 1. Integrovaný žák se úspěšně zapojuje do učebního procesu, kolektivu třídy.*
- 2. Integrovaný žák dokáže korigovat nežádoucí projevy chování.*

Evaluační část plánu pedagogického rozvoje školy je velmi obsáhlý dokument, ve kterém jednotliví pedagogové představují své důkazy o tom, zda cíle, které si formulovali, byly splněny nebo se k nim se svými žáky přiblížili. K tomuto procesu průběžné evaluace využívají rozmanité evaluační nástroje, pořizují audio a videonahrávky, zadávají dotazníky, porovnávají vstupní a výstupní úrovně žakovských prací, analyzují žakovská portfolia, pracovní listy, čtenářské záznamy, slohové práce apod. Součástí je podrobná interpretace jejich zjištění, při které využívají analýzu těchto konkrétních žakovských produktů – důkazů o učení. Učitelé posuzují, zda se jimi zvolené metody, strategie a formy odrazily na zvyšování kvality edukačního procesu a jimi realizovaná výuka má pozitivní dopad na učení každého žáka. Výše zmiňovaná moderace nad důkazy o učení ve skupině učitelů a jiné formy profesního učení, např. cyklické sdílení dobré praxe, komunity vzájemného učení, otevřené hodiny v triádách či pro členy sboru nebo forma „3S“ v průběhu naplňování cílů plánu pedagogického rozvoje školy umožňuje každému učiteli proniknout do zkoumané problematiky hlouběji, než by tomu bylo při čistě individuální práci a zároveň díky své rozmanitosti skýtají každému učiteli bezpečné prostředí formátu profesního učení, který si zvolí.

Zkušeností pedagoga pracujícího v projektové škole mnoho let také je, že díky zkušenostem s rozmanitými formami kolegiální spolupráce se buduje tým pedagogů s rozvinutými osobnostními a sociálními kompetencemi, kde je poté jednodušší volit si formu kolegiální podpory na základě konkrétního cíle a s odbornou grácií účinně spolupracovat s kýmkoliv z pedagogického týmu.

Prozkoumáme-li výše uvedené formulace cílů, můžeme konstatovat, že jsou velmi konkrétní, měřitelné tedy vyhodnotitelné, jinými slovy, při cíleném průběžném vyhodnocování má učitel možnost nasbírat množství důkazů o učení, které jsou v rámci evaluačního dokumentu interpretovány. Druhou částí plánu pedagogického rozvoje je jeho inovační část, ve které učitelé posoudí výstupy z evaluační části a na jejich základě

formulují cíle pro následující období, přičemž záměrem není formulovat cíle úplně nové, ale s ohledem na badatelský cyklus učení posoudit, v které jeho části je nutné proces učení revidovat, posunout, přenastavit. Je potřeba naplnit některou potřebu žáka či učitele v edukačním procesu, aby učení mohlo kvalitně probíhat? Je nutné pozměnit strategie a metody výuky? Je žádoucí zahrnout do edukačního procesu další aspekty formativního hodnocení, které bude žáky posouvat v jejich rozvoji? Jakou formu podpory pro svá rozhodnutí budu jako pedagog potřebovat?

II. Inovace

Kultura školy

Krátkodobé cíle pro školní rok 2018/19:

- 1. Pořádání celoškolských i třídních kaváren podle potřeb rodičů*
- 2. Škola otevírá svou výuku zájemcům a sdílí s nimi dobrou praxi*
- 3. Škola je místem, kde se žáci aktivně zapojují do akcí pro komunitu a aktivně používají nabyté klíčové kompetence v mezigeneračním učení*

Prozkoumáme-li formulace cílů v oblasti Kultury školy, jak se změnilo po evaluaci, zjistíme, že došlo k úpravě hned ve dvou formulacích. Učitelé pracující v tomto týmu si uvědomovali velký potenciál pořádání rodičovských kaváren s různými tématy i poptávku rodičů po této formě spolupráce, ale až díky vyhodnocení zpětných vazeb a počtu rodičů na kavárnách mohli přijít s opatřením, že stěžejní rodičovské kavárny budou zakotveny v kalendárium školy tak, aby s nimi rodiče dopředu počítali.

Druhým bodem je rozšíření cíle v oblasti otevírání výuky veřejnosti. Po analýze počtu a využitých příležitostí k účasti na otevřených hodinách vyplynulo, že o přímou účast v hodinách zdaleka neprojeví jen kolegové, učitelé z projektových a spolupracujících škol, ale i rodiče a studenti pedagogických fakult. Tak, aby mohl být využit potenciál takové spolupráce, je nutné, aby vedení vytvářelo dobré podmínky pro sdílení, aby po otevřené hodině byla možnost proběhnuvší učební jednotku reflektovat, aby mohli všichni účastníci sdílet, co se společně naučili. Pro kolegu, který hodinu otevírá, je formulace zakázky, co mají hospitující sledovat, důležitým momentem, jak z této spolupráce také těžit. Dostane se mu popisné zpětné vazby, která je díky zakázce velmi konkrétní.

Čtenářské strategie

Prožitkové čtení

Krátkodobý cíl pro školní rok 2018/19:

Žák se prostřednictvím čtenářských lekcí a čtenářských minilekcí v dílnách čtení seznamuje s různými druhy knih.

Strategie, metody a formy k dosažení cíle:

- *vytvořená čtenářská platforma na sdíleném disku*
- *učitelé se vzájemně navštěvují v hodině čtenářských lekcí*
- *komunita vzájemného učení – schůzka napříč 1. stupněm a sdílení čtenářských lekcí prožitkového čtení*

Kritéria úspěchu

- *žák jeví aktivní zájem o knihy, se kterými se seznámil během čtenářských lekcí*
- *zvýší se počet žáků, kteří čtou se zájmem*

Porovnání cílů učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti – prožitkového čtení odhaluje, že učitelé se dohodli na uplatňování konkrétních strategií ve formě čtenářských lekcí, aby žákům umožnili lépe se orientovat ve čtenářských titulech a rozvíjet svá čtenářská teritoria. Zatímco v předchozím období učitelé ověřovali, zda volnost ve výběru knihy hraje podstatnou roli v kladném postoji žáků ke čtení, díky analýze mohli dojít k závěru, že bude potřeba vědomě rozšiřovat čtenářská teritoria žáků a pro tento záměr zvolili realizaci a následné sdílení čtenářských lekcí. Právě ten fakt, že se učitelé nespokojí se zvyšujícím počtem dětí, které rády čtou, ale reflektují také početnou skupinu dětí, kterým jen možnost volby knihy nestačí k tomu, aby četly rády, svědčí o tom, jak učitelé postupují v intencích badatelského cyklu profesního učení a formulují své cíle na základě vyhodnocení těch předchozích.

Čtení v oborech

Krátkodobé cíle pro školní rok 2018/19:

Žák vyhledává a třídí informace, vyjadřuje je vlastními slovy a uspořádává je do různých grafických podob (např. myšlenková mapa, prezentace, souvislý text, ...)

Kritéria úspěchu

- *Žák dokáže vybrat a reprodukovat správné informace.*
- *Žák informace zpracuje přehledně, čitelně a úplně.*
- *Žák umí vysvětlit pojmy, které obsahuje text.*
- *Žák se umí vyjádřit vlastními slovy.*

Dovednosti žáků, které budeme sledovat?

- *5. ročník: Žák vybere informace, uspořádá je, aplikuje a vytvoří prezentaci na základě daných kritérií. Svou práci umí obhájit (reaguje na doplňující dotazy k prezentacím). (Kosmická výchova)*
- *6. ročník: Žák se učí formulovat otevřené otázky k důležitým informacím z textu. (Dějepis; Fyzika)*
- *7. ročník: Žák analyzuje, porovnává, vytváří přehled informací, graf. (Přírodopis)*
- *8. ročník: Žák uspořádá informace podle zadaných kritérií tak, aby se v nich zpětně orientoval. (Přírodopis; Zeměpis)*
- *9. ročník: Žák napíše souvislý text, ve kterém uplatní získané informace z různých zdrojů, porovná je a napíše komentář. Žák vede paralelu k současné situaci. (Dějepis)*

Zaměříme-li se na obsah předchozích a nových cílů v oblasti čtenářské strategie – čtení v oborech, zjistíme, že formulace cíle a kritéria pro jejich posuzování se nezměnily. Inovaci ovšem můžeme spatřit v další části, ve které učitelé diferencují úroveň práce s textem, která žákovi slouží k porozumění, do jednotlivých ročníků. Toto poznání, které pomáhá plánovat práci s textem v zóně nejbližšího vývoje žáků, mohlo vzniknout jen tehdy, pokud učitelé pracující v tomto týmu průběžně vyhodnocovali práce žáků a refletovali potřeby, které žáci pro kvalitní práci s faktografickým textem potřebovali mít naplněny.

Čtenářské strategie

Krátkodobé cíle pro školní rok 2018/19:

Žák nalézá důležité myšlenky textu a shrnuje, o čem text je.

Strategie, metody a formy k dosažení cíle:

- *Učitelé promýšlejí a stanovují čtenářské cíle na základě čtenářského kontinua.*
- *Učitelé využívají on-line platformu čtenářského kontinua.*
- *Učitelé pracují formou Komunity vzájemného učení (TLC)*
- *Skupina se sejde jednou měsíčně a povede reflektivní rozhovor nad důkazy o učení žáků ve vztahu ke stanovenému cíli.*

Kritéria úspěchu:

1. stupeň

Žák postupně prochází úrovněmi:

- *Žák rozpozná téma textu z ilustrací nebo např. z obálky knihy, na základě poslechu celého textu navrhne, „o čem to je“.*
- *Žák s dopomocí najde v textu místa, která sdělují důležitou myšlenku. Najde jednotlivé důležité momenty v textu.*
- *S dopomocí shrne, o čem text hlavně je a co se v něm tvrdí.*
- *Žák najde a zformuluje bez většího zkreslení některé důležité myšlenky textu a podpoří je důkazy z textu; s dopomocí porovná nalezené myšlenky s myšlenkami a zkušenostmi vlastními; s dopomocí se dobere toho, kterou myšlenku lze považovat za hlavní.*
- *Samostatně shrne, o čem text je.*

2. stupeň

Žák postupně prochází úrovněmi:

- *Žák najde a výstižně zformuluje některé důležité myšlenky v náročném textu a podpoří je důkazy z textu; porovná je s myšlenkami nebo zkušenostmi vlastními a s oporou o text navrhne, kterou myšlenku lze považovat za hlavní. Svůj návrh porovnává s ostatními.*

- *Stručně a přehledně shrne, o čem text je.*
- *Žák najde a výstižně zformuluje některé důležité myšlenky v náročném textu.*
- *Stručně a přehledně shrne, o čem text je, a zahrne i patrný autorský záměr, případně adresáta textu. Své pochopení porovnává s tím, jak text pochopili druzí; s dopomocí dokáže svou interpretaci porovnat s tím, jak se text obvykle vykládá.*

Zaměříme se nyní na cíle v oblasti čtenářských strategií. Na inovaci cílů je patrná jasná gradace konkrétních vědomostí a dovedností, které si žáci postupně osvojují. Pro následující krok vždy zúročí znalosti a dovednosti předchozí. Obsah jednotlivých cílů je formulován velmi konkrétně, aby učitelé mohli efektivně vyhodnocovat, zda je jim podařilo je naplnit u všech žáků nebo posoudit úroveň, nakolik se žáci k cíli přiblížili. Čtenářská strategie shrnování dostává v inovovaném cíli nový rozměr, protože učitelé pracují s předpokládanou dovedností žáků najít klíčové pojmy a souvislosti v textu tak, aby posloužily ke zlepšování žáků v jeho shrnování. Pro rozvoj této obohacené strategie volí rozmanité metody kritického myšlení ve své výuce a plánují častější kolegiální spolupráci např. ve formě komunit vzájemného učení.

Matematická gramotnost

Krátkodobé cíle pro školní rok 2018/2019:

1. *Žák obhájí své postupy a přemýšlení.*
2. *Žák formuluje a řeší vlastní slovní úlohu.*
3. *Žák dosáhne osobního pokroku v řešení základních početních operací (kvalita ve stanoveném čase).*

Jaké strategie, metody, formy využijeme, abychom cíle dosáhli?

- *Učitel poskytuje žákům v hodinách příležitosti pro vysvětlení žákova řešení a moderuje zpětnou vazbu třídy.*
- *Učitel v písemných pracích příležitostně vyžaduje vysvětlení postupu.*

- *Učitel modeluje jednotlivé fáze přemýšlení na jednoduchých příkladech.*
- *Učitel klade otázky, které žáka vedou k analýze svého přemýšlení.*
- *Žáci pracují ve skupinách kooperativně / vedle sebe.*
- *Učitel vede s žákem rozhovor o jeho pokroku.*
- *Učitel předkládá žákům k řešení dostatečné množství úloh vhodných pro zjišťování osobního pokroku.*
- *Učitel poskytuje žákům příležitost pro vrstevnické učení.*

Učitelé matematiky se ve svých inovovaných cílech zaměřili na konkrétní postupy učitele v hodinách, které žákům naplnování stanovených cílů umožní. Jde tedy o promýšlení příležitostí, které učitelé v hodinách mají k tomu, aby byly naplněny principy konstruktivistického pojetí edukačního procesu v matematice. Jejich přemýšlení o změně úloze učitele ve výuce matematiky na 1. i 2. stupni vyplývá i z realizovaného systému výuky matematiky na škole, kde je ve většině tříd realizována matematika založená na budování schémat prof. Hejného. Evaluačním nástrojem jsou v matematickém týmu často videonahrávky, jejichž analýza umožňuje posoudit, jak role učitele facilitátora v hodinách matematiky pomáhá žákům v učení. Zároveň odhaluje, které potřeby mají učitelé a jaké odborné znalosti a dovednosti si ještě potřebují osvojit, aby byla konstruktivistická výuka efektivní.

Cizí jazyky

Krátkodobé cíle pro školní rok 2018/2019:

1. *Žák napíše vypravování.*
2. *Žák vyhodnotí svůj pokrok a výsledky učení se cizímu jazyku na základě stanovených kritérií.*
3. *Žák interpretuje cizojazyčný text.*

Pro posouzení úrovně uvažování nad výstupy žáků předkládáme jednu z interpretací vyhodnocování, která spadá do naplňování cíle č. 2. Jde tedy o efektivitu popisné zpětné vazby a průběžného vyhodnocování na základě kritérií, které má žák díky učiteli a spolužákům k dispozici po celou dobu jeho školní práce. Zahrnuje také sebehodnocení jako nedílnou součást komplexního hodnocení. Díky tomu, jak žáci využívali strategií formativního hodnocení ve svém učení, může paní učitelka plánovat komplexnější jazykové cíle šité na míru nejen třídě, ale i výrazněji individualizovat výuku. Vychází i z výsledků evaluace, která byla realizována před dvěma roky:

Mezi základní kompetence při komunikaci v cizím jazyce patří schopnost předat obsah sdělení více osobám mluvenou i psanou formou. Tento postup zahrnuje aktivizující výukové metody. Žáci dokážou identifikovat svůj pokrok v angličtině zejména při realizaci týmové práce – vrstevnického učení, ve kterém je akcentována produktivní složka jazyka všech zúčastněných, ať už formou hry, dramatizace, tematického rozhovoru nebo skupinového projektu. Naším cílem tedy bylo posílit produktivní složku výuky angličtiny s využitím kooperativních strategií a jako vhodnou formu pro vyhodnocování jsme zvolili jak integraci témat, tak složek výuky jazyka - gramatiky, slovní zásoby i reálií. Uplatnili jsme situační a inscenační aktivity a CLIL - Content and Language Integrated Learning.

Interpretace výsledků evaluace 2017/2018 :

Výběr průběžně hodnotitelných výstupů a témat pro tento školní rok hodnotím velmi pozitivně a vycházím jak z kvality žákovských výstupů, tak z úrovně spolupráce, kterou žáci po celou dobu realizace vykazovali. Na základě rozboru videí mohu také konstatovat vysokou úroveň motivace žáků představit kvalitní produkt skupinové práce, ať už jde o dramatizaci, prezentaci nebo projekt. Bezpečné prostředí, uvolněnost a pozitivní prožitek efektivní spolupráce kvalitě použité angličtiny jednoznačně prospěly. U velmi slabých žáků byla spolupráce ve dvojici nebo skupině naprostým předpokladem pro splnění cíle a výrazným motivačním faktorem. V oblasti sebehodnocení žáci využili příležitosti pracovat efektivně se svými pracovními verzemi výstupů, konzultovat se spolužáky a učitelem, posouvat svůj produkt postupně k žádoucí kvalitě a na této cestě neztratit motivaci. V následujícím školním roce bych ve třídách 9. ročníku chtěla vytvářet příležitosti pro rozvoj čtenářských strategií a pisatelství v angličtině a následné aktivity, které budou mít

dopad na kvalitu jejich mluveného projevu. Na základě analýzy letošních výstupů osmáků se ukázalo, že úroveň produktivní složky jazyka v mluvené formě je v VIII. A podmíněna kvalitou písemných podkladů žáků. Plynulost a spontaneita jejich verbální prezentace je u mnohých ovlivněna obavou z gramatických chyb. Dalším výsledkem analýzy práce žáků je, že VIII. B vykazuje lepší výsledky v jazykové pohotovosti a přirozenosti v komunikaci v angličtině navzdory chybám. Jako další cíl se tedy nabízí rozvoj jazykové pohotovosti a kreativity v komunikaci na základě jednoduchých situačních dialogů, ve kterých bude prostor pro improvizaci.

Asistenti pedagoga

Krátkodobé cíle pro školní rok 2018/19

- 1. Nastavení osobních cílů pro každého integrovaného žáka asistentem pedagoga dle pedagogické diagnostiky.*
- 2. Nastavení výukových cílů pro integrované žáky, kteří nedělají pokroky, asistentem pedagoga a učitelem českého jazyka, matematiky a angličtiny.*

Při porovnávání cílů asistentů pedagoga z loňského roku je možné odhalit, že novým prvkem se stává podpora asistentů pedagoga v postupném přebírání odpovědnosti klientů za svůj rozvoj. Děje se tak díky průběžně reflektovaným osobním cílům klienta. Důraz asistenti také nově kladou na úzkou spolupráci s učiteli hlavních předmětů v případě, že klient selhává a nezažívá pocity úspěchu.

Asistenti pedagoga pracují v supervizi školní psycholožky a ve své práci využívají nástroje pedagogické diagnostiky, z nichž akcentují především záměrné pozorování práce svého klienta v každodenních výukových i jiných situacích, rozhovory s učiteli, dítětem i rodiči. Díky dobře nastavené spolupráci s rodiči je pro některé podstatným nástrojem pedagogické diagnostiky také rodinná a osobní anamnéza, která právě díky vzájemné důvěře nezůstává asistentům skryta a může jim výrazně pomáhat v práci. Bude jistě velkým přínosem v nadcházející evaluaci jejich práce posoudit, zda se daří cíle, které si s klienty společně nastavili, naplňovat ve prospěch jejich všestranného rozvoje. Zda přispěli k individualizaci výuky ve třídě, která je pro klienta kmenová, stejně jako k budování jeho postavení v kolektivu.

3.3.3 Mentorská činnost

V následující kapitole se zaměříme na analýzu práce učitele – mentora projektové školy v období čtyř let. Problematice implementování interní mentorské podpory do systému profesního učení na projektových školách se autoři výzkumu věnovali v roce 2015. Odborný článek byl publikován v nezávislém odborném časopise pro interdisciplinární výzkum v pedagogice e-PEDAGOGIUM, 3/2016, ISSN 1213-7758.

V této kapitole citujeme také závěry tohoto šetření.

Implementace interní mentorské podpory v kontextu profesního rozvoje pedagogů školy v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Začlenění práce interních mentorů do celkového systému podpory profesního rozvoje a kvality edukačního procesu v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu* probíhalo v několika etapách. Od počátku bylo žádoucí hledat ve školním pedagogickém týmu takové učitele, kteří v rámci udržitelnosti kvality edukačního procesu budou plnit funkci pedagogických lídrů, mentorů i po skončení projektu.

| opatření | popis |
|---|--|
| dotazníkové šetření | odhalení postoje učitelů k institutu mentora |
| nabídka konkrétních informací | seznámení se specifiky mentorinku v projektu PŠÚ |
| nabídka mentorské podpory | písemné vymezení oblastí podpory, aktivit, strategií a forem spolupráce s mentee |
| vytvoření podmínek pro mentorskou podporu | opatření vedení školy - mentorské hodiny z úvazku, kurz mentorských dovedností, atd. |
| příklady dobré praxe na bázi kolegiální kooperace | reflexe konkrétních forem kolegiální spolupráce a jejich výsledky v uplynulém období |
| seberefektivní činnost pedagogů | osobní zamyšlení učitele nad naplňováním cílů své výuky |

Tabulka 11 Přípravná fáze implementace interní mentorské podpory

Ukázalo se, že právě úvodní, přípravná fáze a průběžná reflexe mentorské spolupráce měly zásadní vliv na současnou podobu efektivní mentorské spolupráce na naší škole. V dotazníku, který byl předložen všem pedagogickým pracovníkům školy na začátku prvního roku projektu, se učitelé a vychovatelé zamýšleli nad podstatou osobnosti mentora, jeho rolí v edukačním procesu, ale také nad vlastní potřebou s mentorem spolupracovat. Úvodní průzkum prokázal, že většina učitelů není připravena a ochotna v nově představeném modelu pracovat. Bylo zřejmé, že pedagogové nereflektovali potenciální pozitivní přínos pro jejich praxi, byť byli obeznámeni s konkrétními dopady na kvalitu edukace prostřednictvím výsledků práce mentorů v pilotních projektových školách. S vybranými učiteli v pilotních školách projektu byly realizovány rozhovory, z kterých vyplynulo, že začleňování mentorské práce do komplexní pedagogické podpory a její vývoj probíhaly téměř stejným způsobem, pedagogové se setkávali s týmiž úskalími, ve srovnatelném časovém horizontu.

Příklad 1:

Interní mentor je nějaký odborník, který dokáže své zkušenosti a dovednosti nějak předávat dál. Umí výborně spolupracovat, komunikovat, měl by být empatický, nikomu nic nevnucovat - pouze nabízet. Vzhledem k velikosti našeho sboru, existenci subtýmů + práci pedagogické konzultantky považují tuto funkci za ne zcela přínosnou. Myslím si, že kdybychom mohli více využívat spolupráce v subtýmech (vzájemné hospitace, dost času na scházení se a spolupráci), bylo by to mnohem přínosnější. A taky bychom nemuseli pořád něco sepisovat!!!

Příklad 2:

Mentory bychom brali, jen je potřeba vymezit konkrétně jejich práci. Trochu se nám to kryje s projektovou konzultantkou a nevíme, jestli by to lidé využívali, jaký by byl úvazek mentora? Musíme využít tuto formu podpory? Kdo by se stal mentorem? Těch otázek tam vyvstává celá řada, takže uvidímenapř. jsme natolik vyspělý pedagogický sbor, že dokážeme s mentorem pracovat (spolupracovat)?

Příklad 3:

Mentor - nevidím, kde a v čem by se mohl uplatnit...Další asistentka ředitele?

Příklad 4:

Mentor je odborník v nějaké oblasti, který by měl v této oblasti ostatní vést. Zatím na naší škole mentora nepotřebujeme a nejsme pro zavedení této funkce.

Proč učitelé v tak velké míře odmítali podporu ve formě mentorů? Nabízí se odpověď, protože ji jako podporu nevnímali. Více než pomoc pro ně nová forma spolupráce znamenala více práce, nutnosti osvojit si zbrusu novou kompetenci, o jejímž využití nejsou přesvědčeni.

| opatření | popis |
|---|---|
| formulace plánu osobního pedagogického rozvoje | písemná formulace cíle pedagogického rozvoje mentora, popis současného stavu v zamýšlené problematice, požadovaná podpora, důkazy o naplnění cíle, popis efektivity ve výkonech učitelů a žáků, nástin pokračování v pedagogickém rozvoji |
| realizace pedagogické činnosti ve spolupráci s mentorem | realizace konkrétních forem spolupráce – otevřené hodiny mentora, párová výuka, poskytování popisné zpětné vazby, formulace cílů výuky a jejich naplňování, atd. |
| průběžná reflexe spolupráce s mentorem | spolupráce mentora a jeho kolegy je kontinuální reflektivní proces, posuzuje se úroveň naplňování cílů výuky i cílů mentorské činnosti a její dopad na kvalitu učebního procesu |
| supervize pedagogického konzultanta | pedagogický konzultant poskytuje zpětnou vazbu k formám spolupráce mentora a mentee, na základě zakázky mentora doladuje postupy, nabízí řešení,... |

Tabulka 12 Realizační fáze implementace interní mentorské podpory

Výsledky průzkumu vedly k realizaci opatření, které práci mentorů umožní, a vytvoření takových podmínek, aby učitelé měli příležitost efektivitu mentorské spolupráce reflektovat a objevit její potenciál pro vlastní pedagogický pokrok. Objevilo se více informací, které principy mentorinku a jeho možnosti učitelům přiblížily. Vznikla konkrétní nabídka mentorské podpory a mentoři měli pro svou práci vytvořeny podmínky, například

možnost vzdělávání v mentorských dovednostech a využití dvou hodin z úvazku pro mentorskou činnost. Byl využit dobrý základ vzájemné komunikace a důvěry mezi kolegy a dlouhodobě fungující spolupráce, tyto příklady dobré praxe byly diskutovány a reflektovány. Úvodní fáze začleňování mentorské práce do systému profesní podpory pokračovala nastavením reflektivních mechanismů pedagogické práce, evidencí vlastního pokroku a konkrétních dopadů na kvalitu edukačního procesu. Učitelé formulovali své plány osobního pedagogického rozvoje, ve kterých definovali své cíle a popsali konkrétní činnosti, formy podpory, které budou potřebovat, i důkazy, které budou naplnění jejich cílů potvrzovat a odrazí se v jejich vlastních výkonech i pokroku jejich žáků.

Sled všech zmíněných kroků vedl k uvědomění si přínosu mentorské činnosti. Různá intenzita a podoba mentorské spolupráce byla zohledněna v definicích zakázek – kontraktů s mentorem. První zakázky na spolupráci s mentorem se týkaly například přípravy třídnických hodin, osvojení si nové kompetence v oblasti formativního hodnocení nebo nastavení práce s portfoliem jako nástrojem hodnocení a sebehodnocení. K efektivitě práce mentora bezesporu přispívá také okolnost, že vlastní práci podrobuje reflektivním mechanismům, pracuje v supervizi pedagogického konzultanta a vedení školy. O své práci zpracovává zevrubnou dokumentaci. (Otavová, 2016, e-PEDAGOGIUM, 3/2016, str. 65 – 74)

| forma dokumentace | popis |
|-------------------------------------|--|
| Plán osobního pedagogického rozvoje | nabídka mentorské podpory jako součást osobního profesního růstu |
| Nabídka mentora | specifikace oblastí nabízené podpory |
| Plán práce mentora | plán konkrétních zakázek, harmonogram spolupráce |
| Roční mentorská sebereflexe | posouzení efektivity práce na základě úrovně plnění cílů mentorské podpory |
| Výkaz práce mentora | měsíční souhrn mentorských aktivit |
| Rozvojový rozhovor s mentorem | strukturovaný rozhovor s vedením školy |
| Konzultace mentora | průběžné konzultace s pedagogickou konzultantkou |
| Portfolio mentora | dokumentační portfolio mentora, které zároveň slouží jako nástroj sebehodnocení a podklad pro rozvojový rozhovor |

Tabulka 13 Dokumentace práce interního mentora

3.3.3.1 Evaluace činnosti mentora

V příloze 3 předkládáme konkrétní příklady měsíčních výkazů činnosti, a dokládáme tak variabilitu a široký záběr zakázek, které od svých kolegů učitel mentor dostává. Vypovídají také o jeho konkrétních rozvojových iniciativách a vytváření příležitostí pro profesní učení jednotlivců i celého týmu. Učitelé mentoři si stanovují vlastní plány osobního pedagogického rozvoje a pro rozvoj svých mentorských, lektorských a koučovacích dovedností získávají podporu od vedení školy i projektu. Ve výkazech neuvádíme jména spolupracujících a participujících učitelů, ale pouze jejich počet nebo iniciály. Předkládáme příklad konkrétní mentorské nabídky, která odráží poptávku učitelů po spolupráci a je výsledkem evaluace naplňování cílů mentorské podpory z předchozího období. Mentorka zde postupuje v intencích badatelského cyklu profesního učení.

Na základě evaluace cílů PPRŠ 2017/2018, cílů mého plánu osobního rozvoje a konkrétních zakázek kolegů nabízím spolupráci zejména v oblastech:

- Osobnostní a sociální výchova napříč vzdělávacími oblastmi, předměty, semináři, projekty a výjezdními aktivitami tříd 1. a 2. stupně: rozvoj sociálních dovedností žáků (tvořivé řešení mezilidských situací, třídní pravidla soužití, komunikace a kooperace, vztahové signály v komunikaci, dobré mezilidské vztahy jako základní podmínka efektivního vyučování, rozvoj morálních dovedností žáků (zodpovědné rozhodování, orientace v hodnotovém systému, prezentace postojů), plánování a realizace třídnických hodin, využití prvků Boalovského divadla v třídnických hodinách, ...)
- Management třídy (efektivní strategie vedení třídy a řešení konfliktů, nácvik praktických životních dovedností, komunikační model A+B+C+(D), pravidla a sankce, ...)
- Formativní hodnocení (práce s žakovským portfoliem jako nástrojem formativního hodnocení, kritéria a sady kritérií hodnocení, popisná zpětná vazba, práce s důkazy o učení, průběžná reflexe práce, stanovování cílů, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení jako součást komplexního hodnocení, ...)
- Konstruktivistický model výuky (plánování, realizace a reflexe hodin v třířázovém modelu výuky, metody RWCT, H-mat, ...)

- Kooperativní výuka a kooperativní učení (postupné zavádění kooperativního uspořádání ve třídě, kooperativní strategie, pravidla práce ve skupině, hodnocení, role učitele facilitátora, ...)
- Profesní badatelství (stanovování cílů v oblasti profesního rozvoje, kolegiální sdílení, symetrická podpora ve formě koučování, ...)

2017/2018 Evaluace mentorské činnosti

Na základě prostudování svého mentorského portfolia, pohovorů s kolegy a vedením školy mohu konstatovat následující. Ve třídách 2. stupně se podařilo posílit roli žakovského portfolia v procesu hodnocení a sebehodnocení, jak vyplývá, mimo jiné, i evaluační částí PPRŠ 2016/2017. Práce s žakovským portfoliem jako nástrojem hodnocení a sebehodnocení je pevně zakotvena v systému třídnických hodin na 2. stupni ZŠ. Start práce s portfoliem proběhl také v dalších dvou třídách 1. stupně. S využitím pravidelné spolupráce s členkou týmu prof. Hejného, lektorkou J.K., byly učiněny další kroky k přijetí konstruktivistické matematiky ze strany učitelů, žáků a rodičů. Okruh vyučujících matematiky, kteří využívají otevřených hodin a seminářů matematiky Hejného, se opět rozrostl. Stejně tak dovednosti učitelů plánovat své hodiny v třífázovém modelu, formulovat kritéria hodnocení, stanovovat si cíle a provádět jejich reflexi se díky práci všech mentorů a pedagogických konzultantek slibně rozvíjejí, stejnou měrou u služebně starších kolegů i nováčků našeho pedagogického týmu. Zvýšila se i poptávka kolegů po spolupráci zaměřené na budování vztahů ve třídě, práci s třídními pravidly, obecně kompetencí učitele efektivně zprostředkovávat žákům témata OSV, a tím zajišťovat žádoucí průběh výuky. Kooperativní strategie výuky zavádějí i učitelé 1. stupně, na 2. stupni je stabilní kooperativní uspořádání výuky ve čtyřech třídách a tento model se jeví být učitelům i žákům zcela přirozený. Po celý uplynulý školní rok jsem cítila pozitivní odezvu na svou práci mentora ze strany vedení školy. Za velmi důležitý posun v oblasti interní mentorské podpory považuji realizaci celotýmových seminářů, které rozvíjejí naše dovednosti v klíčových oblastech PPRŠ. Podařilo se také efektivně zahrnout evaluaci cílů do přemýšlení o PPRŠ. Velmi oceňuji úroveň spolupráce s kolegy, jejich motivaci se pouštět do společných projektů a rozvíjet se ve prospěch školy. Jsem ráda, že se na tom mohu podílet.

Literatura

- Andrysová, Pavla. *Osobnostní učitelství*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 179 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5088-9.
- Balada, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 126, 92 s. ISBN 80-87000-02-1.
- Bandura, Albert. *Social Learning and Personality Development*. London, 1970.
- Bílek, Martin, Rychtera, Jiří a Slabý, Antonín. *Konstruktivismus ve výuce přírodovědných předmětů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 31 s. ISBN 978-80-244-1882-7.
- Brooks, Jacqueline G., & Brooks, Martin G. 1993. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Decroly, Ovide. *Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1932. 122 s. Collection d'Actualités Pédagogiques.
- Dewey, John. *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1916.
- Dewey, John. *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha: Sfinx, 1929.
- Dewey, John. *Mravní zásady ve výchově*. V Praze: Dědictví Komenského, 1934. 32, [III] s. *Časové otázky a rozpravy pedagogické; sv. 49. Spisy Dědictví Komenského; č. 335*.
- Durant, Will. *Příběh filozofie: životy a myšlenky největších filozofů: [životy a myšlenky největších světových filozofů od Platóna po Santayanu: Aristoteles, James, Nietzsche, Russell, Bergson, Spencer, Locke, Platon, Croce, Bacon, Voltaire, Santayana, Spinoza, Kant, Dewey, Schopenhauer]*. Hodkovičky: Pragma, [2003]. xxvii, 479 s. ISBN 80-7205-983-1.
- Fosnot, Catherine (ed). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York. Teachers College Press, 1996
- Gavora, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

- Hattie, John. *Visible Learning or Teachers. Maximizing Impact on Learning*. 1. vydání. New York: Routledge, 2012. 269 stran. ISBN 978-0-415-69014-0
- Hejný, Milan. *Vyučování matematice orientované na budování schémat: aritmetika I. stupně*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 229 s. ISBN 978-80-7290-776-2.
- Hejný, Milan. *Creative teaching in mathematics: Charles University in Prague, Czech Republic, Kassel University, Germany, Aristotle University, Thessaloniki, Greece, University of Derby, United Kingdom - [the IIATM project partnership]*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-280-6.
- Hejný, Milan a Kuřina, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 232 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-397-0.
- Hendl, Jan a Remr, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 372 stran. ISBN 978-80-262-1192-1
- Chráska, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, 257 s. ISBN 80-706-7798-8.
- Kalhous, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 147 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-167-3.
- Kolb, David A. *Experiential learning. Experience as the source of Learning and Development*. Pearson Education, NJ. 2014. ISBN13: 9780133892406
- Kopřiva, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.
- Korthagen, Fred A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- Košťálová, Hana, Straková, Jana. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008, 107 s. ISBN 978-80-254-2417-9.

- Košťálová, Hana, Miková, Šárka a Stang, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-807-3673-147.
- Kratochvíl, Miloš. *Jean Piaget - filosof a psycholog: uvedení do genetické epistemologie*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2006. 168 s. ISBN 80-7254-852-2.
- Kratochvílová, Jana, Horká, Hana a Škarková, Lucie. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 177 stran. ISBN 978-80-210-7894-9.
- Lukášová, Hana. *Učitelství a jeho zkoumání*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 106 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-552-8.
- Mikoška, Petr. *Člověk, psychoterapie a pedagogika v přístupu C.R. Rogerse*. 1. vyd. Ostrava: Moravapress, 2014. 105 s. ISBN 978-80-87853-17-7.
- Minaříková, Eva, Janík, Tomáš. *Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení*. Studie. Masarykova univerzita. Pedagogická orientace. 2012. roč. 22, č. 2, str.181 - 204
- Molnár, Josef, Schubertová, Slavomíra a Vaněk, Vladimír. *Konstruktivismus ve vyučování matematice: [učební text]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 79 s. ISBN 978-80-244-1883-4.
- Musilová, Marcela. *Osobnost učitele vysoké školy [CD-ROM]*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Studijní opora. ISBN 978-80-244-4815-2.
- Nezvalová, Danuše, ed. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání. Úvodní studie k projektu GAČR 406/05/0188*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 115 s. ISBN 80-244-1258-6.
- Novotná, Jarmila a Jurčíková, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.
- Nykl, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 183 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4055-3.
- Otavová, Marcela. *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy*. E-Pedagogium III/2016. ISSN 1213-7758

- Otavová, Marcela. *Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*. 2016. sborník. ISBN 978-80-244-4989-0 (online)
- Otavová, Marcela. *Efektivní strategie zvyšování profesních kompetencí pedagoga v primárním vzdělávání*. Magister: Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu 2/2017. ISSN 1805-7152
- Otavová, Marcela. *Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy*. 2019. sborník. ISBN 978-80-244-5475-7 (online: PDF)
- Otavová, Marcela. *Metody RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení - rozvoj kritického myšlení a čtenářské gramotnosti v kooperativním uspořádání výuky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 98 s. Synergie, reg.č. CZ. 1.07/2.2.00/07.0355
- Piaget, Jean a Inhelder, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- Richardson, Virginia. *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. Falmer Press, 1997
- Singule, František. *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha. SPN, 1991. 198 s. ISBN 80-04-20715-4
- Steel, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles, Walter, Scott. : *Kritické myšlení napříč osnovami*. Příručka I. Praha: OSI, OSF 1998
- Steel, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles, Walter, Scott. : *Rozvíjení kritického myšlení*. Příručka II. Praha: OSI, OSF 1998
- Strouhal, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. První vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 170 stran. ISBN 978-80-246-3465-4.
- Svobodová, Eva a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 199 stran. ISBN 978-80-262-1243-0.
- Strauss, Anselm L. a Corbin, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. Scan; sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

- Šed'ová, Klára et al. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Vydání první. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 325 stran. ISBN 978-80-210-8462-9.
- Škoda, Jiří a Doulík, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 206 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.
- Štech, Stanislav. *Škola stále nová*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 258 s. ISBN 80-7066-673-0.
- Švaříček, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- Timperley, Helen. *Realizing the Power of Professional Learning*. 1. vydání. Maidenhead: Open University Press. 2011. 224 stran. ISBN-10: 0335244033
- Timperley, Helen. *Using Students' Assessment for Professional Learning*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development. 2011. 40 stran. ISBN 978-0-7594-0655-1
- Tomková, Anna. *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. 315 stran. ISBN 978-80-7290-982-7.
- Tomková, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
- Vygotskij, Lev Semenovič a Průcha, Jan, ed. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výběr, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. 151 stran. ISBN 978-80-262-1258-4.
- Wiliam, Dylan a Leahy, Siobhán. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. První vydání. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, z.s., [2016], ©2016. xxvi, 243 stran. ISBN 978-80-906082-5-2.

Seznam tabulek, grafů, schémat a diagramů

Tabulky:

| | |
|--|-----|
| Tabulka 1: Kolbův cyklus učení – učební styly..... | 41 |
| Tabulka 2: Význam profesního učení pro výkon povolání | 50 |
| Tabulka 3: Podmínky pro realizaci profesního učení pedagogů..... | 65 |
| Tabulka 4: Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu.. | 74 |
| Tabulka 5A: Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – klíčové aspekty..... | 87 |
| Tabulka 5B: Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – pozitiva, stimuly..... | 98 |
| Tabulka 5C: Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol – úskalí, bariéry | 100 |
| Tabulka 6: Reflexe profesního pokroku pedagogů..... | 103 |
| Tabulka 7: Povědomí o možnostech profesního učení | 134 |
| Tabulka 8: Zkušenost s profesním učáním | 138 |
| Tabulka 9: Charakteristiky vedení školy | 151 |
| Tabulka 10 Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu..... | 154 |
| Tabulka 11 Přípravná fáze implementace interní mentorské podpory..... | 185 |
| Tabulka 12 Realizační fáze implementace interní mentorské podpory..... | 187 |
| Tabulka 13 Dokumentace práce interního mentora..... | 188 |

Grafy:

| | |
|---|-----|
| Graf 1: Pohlaví respondentů..... | 127 |
| Graf 2: Věková struktura respondentů..... | 127 |
| Graf 3: Délka pedagogické praxe..... | 128 |

| | |
|---|-----|
| Graf 4: Délka praxe v aktuální škole..... | 129 |
| Graf 5: Velikost obce, kde se škola nachází..... | 129 |
| Graf 6: Velikost školy podle počtu dětí..... | 130 |
| Graf 7: Specifická funkce/role v rámci školy..... | 131 |
| Graf 8: Doba zapojení školy do projektu..... | 131 |
| Graf 9: Povědomí o možnostech profesního učení..... | 135 |
| Graf 10: Vnímání profesního učení jako významného fenoménu v pedagogické praxi.. | 135 |
| Graf11: Zkušenost s profesním učením..... | 136 |
| Graf 12: Realizované formy, metody a strategie profesního učení..... | 139 |
| Graf 13: Dopad realizovaných podob profesního učení na kvalitu výuky..... | 141 |
| Graf 14: Dopad realizovaných podob kolegiální podpory na profesní růst..... | 142 |
| Graf 15: Pojetí obsahu profesního učení..... | 142 |
| Graf 16: Specifika spolupráce s kolegy..... | 143 |
| Graf 17: Sociální dynamika profesního učení..... | 144 |
| Graf 18: Časové nároky na profesní učení..... | 145 |
| Graf 19: Profesní učení jako součást přípravy na povolání..... | 146 |
| Graf 20: Klima školy..... | 147 |
| Graf 21: Vztahy v pracovním kolektivu..... | 148 |
| Graf 22: Spolupráce pedagogického týmu a vedení školy..... | 149 |
| Graf 23: Charakteristiky vedení školy a jeho úloha v profesním učení..... | 150 |
| Graf 24a: Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu (modus, vážený průměr) | 153 |
| Graf 24b: Charakteristiky klimatu pracovního kolektivu | 155 |

Schémata:

| | |
|---|----|
| Schéma 1: Kolbův cyklus učení..... | 40 |
| Schéma 2: Shulmanův cyklický model..... | 42 |
| Schéma 3: Korthagenův model ALACT..... | 43 |
| Schéma 4: Badatelsky orientovaný cyklus profesního učení..... | 45 |

Diagramy:

| | |
|--|-----|
| Diagram 1: Význam profesního učení pro výkon povolání pedagoga..... | 64 |
| Diagram 2: Podmínky pro realizaci profesního učení pedagogů..... | 73 |
| Diagram 3: Kontext profesního učení a konstruktivistického pojetí edukačního procesu..... | 86 |
| Diagram 4: Konstruktivistické pojetí edukačního procesu jako pedagogický přístup na 1. stupni projektových škol..... | 102 |
| Diagram 5: Reflexe profesního pokroku pedagogů..... | 114 |
| Diagram 6: Paradigmatický model konstruktivistického pojetí edukačního procesu z hlediska profesní připravenosti pedagoga v primárním vzdělávání..... | 116 |
| Diagram 7: Základ axiálního kódování | 120 |
| Diagram 8: Paradigmatický model na základě axiálního kódování - Profesní připravenost pedagoga v primárním vzdělávání realizovat konstruktivistické pojetí edukačního procesu ve své praxi | 121 |

Přílohy

Příloha 1 Dokumentace otevřených hodin

Otevřená hodina konstruktivistické matematiky

Třída: V. A , 8.6.2015

Téma hodiny: Logika – kvalifikovaný odhad, dokazování pravdivosti výroků, argumentace - úvod

Kognitivní cíle hodiny:

1. Žák získává zkušenosti s pravdivými i nepravdivými výroky.
2. Žák argumentuje a neguje.

Sociální cíl hodiny:

1. Žák diskutuje se spolužáky o pravdivosti výroků.

| | | |
|----------|---|---|
| 10 minut | <p>Úvodní aktivita:</p> <p>Za čísla 13, 16, 7, 10, 12 a 1 se skrývá slovo. Jaké?</p> <p>Žáci přemýšlejí o způsobech, jak slovo zjistit. Co mohou čísla symbolizovat? L O G I K A</p> <p>Co si představujete pod pojmem logika?</p> <p><i>myšlenková cesta, která vede k daným závěrům, vzhled do situace, pracuje s pojmy smysl a význam</i></p> <p>logické myšlení – schopnost vyvodit ze zjevných tvrzení méně zjevná, nebo dokonce skrytá (matematické důkazy)</p> | <p>připomenutí pravidel práce</p> <p>plán hodiny a cíle na tabuli</p> |
| 15 minut | <ul style="list-style-type: none">• Obdélník ABCD na tabuli má větší obvod než zobrazený pětiúhelník KLMNO. <p>Dokaž pravdivost či nepravdivost výroku.</p> <ul style="list-style-type: none">• Rozhodni, zda je výrok pravdivý nebo nepravdivý. <p><i>Číslo 6 je sudé.</i></p> <p><i>Třetina z 27 je 9.</i></p> <p><i>Vynásobím-li číslo 5 číslem -1, dostanu kladné číslo.</i></p> <p><i>Číslo 27 je dvojciferné a sudé.</i></p> <p><i>Úhlopříčky ve čtverci jsou na sebe kolmé.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Nepravdivé výroky změň tak, aby byly pravdivé. | <p>příprava na tabuli</p> |
| 15 min | <p>Žáci si volí úlohu k samostatnému řešení.</p> <ul style="list-style-type: none">• cv.3/str.93 uč.• cv.1/str.36 prac.sešit• cv. 1, 2/str. 36 prac.sešit <p>Svá samostatná řešení poté konzultují ve dvojicích.</p> | <p>učebnice</p> <p>pracovní sešit II</p> |
| 5 min | <p>Jak se vám dařila samostatná, párová práce?</p> <p>Uvažovali jste dnes logicky?</p> | <p>diskuse, komentář</p> |

Zakázka pro hospitující kolegy:

Sledujte prosím ochotu a invenci žáků prezentovat své nápady a řešení, jejich schopnost řešení obhájit. Sledujte, zda podporují své přemýšlení nákresy, náčrty, výpočty, ... Zjistěte, do jaké míry vnímají řešení druhých a porovnávají je se svými myšlenkovými operacemi.

Záznamový formulář pro oborové sdílení – poskytování popisné zpětné vazby kolegovi

| | |
|-----------------------|--|
| Datum: | |
| Předmět, téma hodiny: | |
| Vyučující: | |
| Hospitující: | |

VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE**1. Rozvoj vědomostí, dovedností a postojů**

| <i>Cíl pozorování – Co hledám?</i> | <i>Popis situace – Co vidím? Co dělá učitel? Co dělá žák?</i> |
|--|--|
| Formulace cíle hodiny | |
| Reflexe naplnění cíle hodiny, sebereflexe, formy hodnocení | |
| Využití metod aktivního učení (problémové učení, řízené objevování, RWCT, didaktická hra, gradované úlohy, ...) | |
| Práce s informací, členění hodiny E-U-R | |
| Vytvoření podmínek pro formulaci myšlenek a názorů | |

Záznamový formulář pro oborové sdílení - poskytování popisné zpětné vazby kolegovi

| | |
|--------------|--|
| Datum: | |
| Vyučující: | |
| Hospitující: | |

VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

2. Sociální a emocionální rozvoj

| <i>Cíl pozorování – Co hledám?</i> | <i>Popis situace – Co vidím? Co dělá učitel? Co dělá žák?</i> |
|--|---|
| Možnost volby (výběr materiálu, pracovního místa, času, formy výuky,...) | |
| Podpora sebevědomí žáků (práce s oceněním, modelování respektujícího přístupu učitele,...) | |
| Rozvoj sociálních dovedností (aktivní naslouchání, komunikace, spolupráce,...) | |
| Práce s pravidly (pravidla soužití, pravidla pro práci ve skupině, pravidla čtenářské dílny,...) | |
| Práce s kritérii hodnocení | |
| Formativní hodnocení, popisná zpětná vazba | |

Příloha 2: Dotazník

V Olomouci 10. 5. 2018

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovolujeme si Vás požádat o spolupráci na výzkumu, který se zabývá problematikou profesního učení učitelů 1. stupně základních škol a jeho konkrétními dopady na kvalitu edukačního procesu a profesní rozvoj pedagogů. Porozumění zkušenosti učitelů škol zapojených do projektu Pomáháme školám k úspěchu představuje mimořádnou příležitost pro porozumění aspektům profesního učení, očekáváme tedy, že výzkum přinese cenné poznatky a výsledky.

Zdvořile Vás žádáme o spolupráci na tomto šetření, případně zprostředkování tohoto dotazníku i dalším kolegům z dané cílové skupiny.

Dotazník jsme zpracovali co nejsrozumitelněji a jeho vyplňování Vám zabere **maximálně 20 minut**. Výzkum je zcela anonymní a získané údaje jsou důvěrné.

Vážíme si Vašeho odpovědného přístupu a času, který našemu dotazníku věnujete. Kvalita výzkumu je založena na Vaší ochotě podělit se s námi o Vaši cennou zkušenost.

Děkujeme.

Mgr. Bc. Marcela Otavová

Pedagogická fakulta Palackého univerzity

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

E-mail: marcela.otavova@upol.cz

8. Doba zapojení školy do projektu Pomáháme školám k úspěchu. (Označte prosím.):

- 1. rok
- 2. rok
- 3. rok
- 4. rok
- 5. rok
- Pokračujeme ve spolupráci po pětileté přímé podpoře projektu.
- Nejsme zapojeni v projektu.

Nyní bychom se Vás rádi zeptali na Vaši osobní zkušenost s profesním učením.

9. Domníváte se, že máte o problematice profesního učení dostatek informací?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

10. Považujete profesní učení za užitečný fenomén v pedagogické praxi?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

11. Máte zkušenost s formami a strategiemi profesního učení z období před nástupem na Vaše současné pracoviště?

- ano
- ne
- jiná odpověď

12. Máte zkušenost s formami a strategiemi profesního učení na Vašem aktuálním pracovišti?

- ano
- ne
- jiná odpověď

13. Kterým formám a strategiím profesního učení dáváte přednost?

(Označte prosím všechny možnosti.)

- vzájemné hospitace
- observace v hodině kolegy se zakázkou
- plánování, realizace a reflexe párové výuky
- oborové sdílení konkrétního tématu
- tematický seminář vedený kolegou
- sdílení mezipředmětových témat a vztahů (realizace ITV, projektové výuky, badatelsky orientované výuky,...)
- spolupráce na rozvoji metodicko-didaktických dovedností (konstruktivistický model výuky, kooperativní výuka,...)
- spolupráce na rozvoji profesních kompetencí (komunikační dovednosti, diagnostické dovednosti, individualizace výuky,...)
- mentorink kolegy
- koučink kolegy
- meziškolní sdílení oborových týmů
- konzultace plánu osobního pedagogického rozvoje
- evaluace konkrétního segmentu plánu pedagogického rozvoje školy
- jiná: Uveďte prosím.

14. Která z Vámi preferovaných forem a strategií profesního učení má největší, zásadní dopad na Váš profesní rozvoj? (Označte prosím jednu možnost.)

- vzájemné hospitace
- observace v hodině kolegy se zakázkou
- plánování, realizace a reflexe párové výuky
- oborové sdílení konkrétního tématu
- tematický seminář vedený kolegou
- sdílení mezipředmětových témat a vztahů (realizace ITV, projektové výuky, badatelsky orientované výuky,...)
- spolupráce na rozvoji metodicko-didaktických dovedností (konstruktivistický model výuky, kooperativní výuka,...)
- spolupráce na rozvoji profesních kompetencí (komunikační dovednosti, diagnostické dovednosti, individualizace výuky,...)
- mentorink kolegy
- koučování kolegy

- meziškolní sdílení oborových týmů
- konzultace plánu osobního pedagogického rozvoje
- evaluace konkrétního segmentu plánu pedagogického rozvoje školy
- jiná: Uved'te prosím.

15. Která z Vámi preferovaných forem a strategií profesního učení má největší, zásadní dopad na kvalitu výuky? (Označte prosím jednu možnost.)

- vzájemné hospitace
- observace v hodině kolegy se zakázkou
- plánování, realizace a reflexe párové výuky
- oborové sdílení konkrétního tématu
- tematický seminář vedený kolegou
- sdílení mezipředmětových témat a vztahů (realizace ITV, projektové výuky, badatelsky orientované výuky,...)
- spolupráce na rozvoji metodicko-didaktických dovedností (konstruktivistický model výuky, kooperativní výuka,...)
- spolupráce na rozvoji profesních kompetencí (komunikační dovednosti, diagnostické dovednosti, individualizace výuky,...)
- mentorink kolegy
- koučování kolegy
- meziškolní sdílení oborových týmů
- konzultace plánu osobního pedagogického rozvoje
- evaluace konkrétního segmentu plánu pedagogického rozvoje školy
- jiná: Uved'te prosím.

16. Která z uvedených možností se nejvíce blíží Vašemu pojetí obsahu profesního učení?

- jednorázová, přesně zacílená kolegiální spolupráce v oboru, předmětu (v rámci učebních jednotek)
- střednědobá spolupráce na konkrétním tématu (např. v rámci měsíčního bloku)
- dlouhodobá, strukturovaná spolupráce při rozvoji klíčových kompetencí žáků (mezioborově)
- jiná: Uved'te prosím.

17. Doplňte prosím výrok: S kolegy sdílím a spolupracuji

- ve fázi plánování výuky
- ve fázi realizace výuky
- ve fázi reflexe výuky
- ve fázi evaluace edukačního procesu
- ve všech fázích edukačního procesu
- jiná odpověď: Uved'te prosím.

18. Kolik času věnujete různým formám a strategiím profesního učení?

- méně než hodinu za měsíc
- 2 – 5 hodin za měsíc
- 6 – 9 hodin za měsíc
- 10 a více hodin za měsíc
- jiná odpověď:

19. Která z uvedených možností se nejvíce blíží Vašemu pojetí sociální dynamiky profesního učení?

- Spolupracuji s jedním kolegou, s kterým si osobně i profesně rozumím.
- Vyhovuje mi spolupráce ve trojici bez ohledu na obor, vzdělávací téma.
- Pro spolupráci oslovuji kolegy dle tématu (situace).
- Spolupracuji s oborovými kolegy v rámci metodického sdružení/ předmětové komise.
- jiná odpověď: Uved'te prosím.

20. Mělo by se profesní učení stát nedílnou součástí přípravy studentů učitelství na budoucí

povolání?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

Komentář:

.....

V této části dotazníku prosíme o Vaše vyjádření ke vztahům na pracovišti a školnímu klimatu.

21. Jak byste ohodnotil/a vztahy mezi učiteli na Vaší současné škole?

- jsou velmi přátelské, neformální, trávíme spolu čas i mimo školu
- jsou přátelské, kolegiální, nepřesahují však prostředí školy
- jsou korektní, symetrické, nejde však o přátelství
- nejsou příliš pozitivní
- jsou spíše negativní
- jsou převážně negativní, nepřátelské

22. Jak byste na stupnici známkou 1-5 ohodnotil/a spolupráci pedagogického týmu a vedení školy?

- 1 2 3 4 5

23. Jak byste na stupnici známkou 1- 5 ohodnotil/a vedení školy po těchto stránkách.

nositele vize 1 2 3 4 5

odborné 1 2 3 4 5

manažerské 1 2 3 4 5

lidské 1 2 3 4 5

24. Jak byste na stupnici známkou 1-5 ohodnotil/a klima Vaší školy?

- 1 2 3 4 5

25. Považujete klima Vaší školy za bezpečné pro profesní učení a kolegiální spolupráci?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne (Prosím vysvětlete.)

26. Klima v pracovním kolektivu školy, kde v současné době učím, je:

(Stupnice charakterizuje stav skupinového klimatu ve Vašem pedagogickém týmu,

8 = nejpříznivější podoba dané charakteristiky, 1 = nejhorší podoba dané charakteristiky)

| | | | | | | | | | | |
|----|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|
| a. | přátelské | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | nepřátelské |
| b. | přijímající | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | odmítající |
| c. | uklidňující | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | znervózňující |
| d. | produktivní | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | neproduktivní |
| e. | upřímné | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | neupřímné |
| f. | spolupracující | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | nespolupracující |
| g. | podporující | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | nepodporující |
| h. | tvořivé | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | strnulé |
| i. | inspirativní | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | nepodnětné |
| j. | férové | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | neférové |
| k. | citové | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | chladné |
| l. | úspěšné | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | neúspěšné |
| m. | volné | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | omezující |
| n. | transparentní | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | netransparentní |

27.

V závěrečné části dotazníku se můžete volně vyjádřit k problematice profesního učení, především pokud odráží Vaši konkrétní zkušenost.

Děkujeme za čas strávený vyplňováním dotazníku a přejeme hodně profesních i osobních úspěchů.

Příloha 3 Evidence činnosti mentora

Pracovní výkaz mentorky

Vykazovaný měsíc a rok: **únor 2014**

Jméno: Mgr. Bc. Marcela Otavová

Přehled odpracovaných hodin

| Den | Počet hodin | Popis vykonané aktivity |
|------------|--------------------|--|
| 10.2.2014 | 3 | Příprava, realizace a reflexe otevřené hodiny – konstruktivistický model v matematice Hejný, IV. A (5 učitelů 1. stupně) |
| 12.2.2014 | 3 | Příprava, realizace a reflexe hodiny AJ v rámci oborového sdílení subtýmu, IX. A – pilotování hospitačních archů pro podávání zpětné vazby, (4 učitelé 1. a 2. stupně) |
| 20.2.2014 | 2 | Příprava a realizace semináře – principy kvalitní výuky, zpětná vazba, pilotování záznamových archů pro poskytování zpětné vazby učitel učiteli |
| 24.2.2014 | 1 | Příprava pracovní verze kritérií pro poskytování ZV v Montessori (zakázka, 1 učitel 1. stupně) |
| 26.2.2014 | 2 | Hospitace v bloku ČJ, M, pilotování záznamového archu pro poskytování zpětné vazby v Montessori (zakázka, 1. učitel 1. stupně) |
| 27.2.2014 | 1 | Reflexe učebního bloku v Montessori, zpětná vazba učitel učiteli, práce se záznamovým archem (1 učitel 1. stupně) |

Vykazovaný měsíc a rok: **říjen 2015**

Jméno: Mgr. Bc. Marcela Otavová

Přehled odpracovaných hodin

| Den | Počet hodin | Popis vykonané aktivity |
|-------------------|--------------------|--|
| 1.10.2015 | 0,5 | Konzultace Plánu osobního pedagogického rozvoje E.Š. |
| 6.10.2015 | 0,5 | Zpětná vazba k hodině matematiky ve II. A – Krychlové stavby, (1 učitel 1. stupně) |
| 7.10.2015 | 1,5 | Příprava semináře – Plánování a vyhodnocování učení (ve spolupráci s mentory a pedagogickými konzultantkami) |
| 20.10.2015 | 2 | Spoluúčast na přípravě semináře – Plánování a vyhodnocování učení (ve spolupráci s mentory a pedagogickými konzultantkami) |
| 21.10.2015 | 3,5 | Spoluúčast na přípravě semináře – Plánování a vyhodnocování učení (ve spolupráci s mentory a pedagogickými konzultantkami) |
| 24.10.2015 | 3 | Spoluúčast na realizaci semináře – Důkazy o učení (ve spolupráci s mentory a pedagogickými konzultantkami) |
| 23. - 26.10. 2015 | 3 | Příprava dvou dílen na Festival pedagogické inspirace v Kunraticích (6. - 7.11.) Etická výchova pro rozvoj občanských kompetencí v 8. a 9. ročníku, Práce s vnitřní motivací žáků 9. ročníku - využití jejich potenciálu |

Pracovní výkaz mentorky

Vykazovaný měsíc a rok: **květen 2017**

Jméno: Mgr. Bc. Marcela Otavová

Přehled odpracovaných hodin

| Den | Počet hodin | Popis vykonané aktivity |
|-------------------|--------------------|---|
| 3.5.2017 | 2 | Evaluace a inovace PPRŠ – PK, metodici a vedení, schůzka |
| 15.5.2017 | 2 | Koncepce matematiky H-mat a Montessori, úvod diskuse ke kvalitě matematického vzdělávání na naší škole – principy, metody, důkazy o učení (zakázka, 1 učitel 1. stupně) |
| 21.5. - 30.5.2017 | 3 | Práce na evaluační části PPRŠ – redakce dokumentu |
| 24.5.2017 | 2 | Mentori + pedagogické konzultantky (PK) + vedení, příprava letní školy |
| 24.5.2017 | 1 | Příprava dílny na FPI Kunratice (ve spolupráci s PK) |
| 25.5.2017 | 2 | Náslech v V.M a reflexe – proces přemýšlení žáků v tématu rovnicové vztahy (zakázka, 1. učitel 1. stupně) |
| 26.5.2017 | 1 | Reflexe otevřené hodiny AJ v VII.B, (zakázka, 1 učitel 2. stupně) |
| 30.5.2017 | 1 | Výhodnocení a reflexe srovnávacích testů – Rovnice v V.M, VI.B, VII.A, VII.B a VIII. A½, (3 učitelé 1. a 2. stupně) |
| 30.5.2017 | 1 | Konzultace k evaluaci cílů oblasti Čtenářská gramotnost, (zakázka, 1 učitel 1. stupně) |

Příloha 4 Přepisy rozhovorů s informanty