

MODEL

systemu podpory začínajících učitelů

WBS kód: 8.1.1

Zpracovali:

Milan Adamec, Jana Hrkalová, Jitka Kmentová, Jitka Kopáčová,
Gisela Kostecká, Jana Kovářová, Alena Krejčová,
Romana Lisnerová, Filip Magram, Václav Nádvořík,
Libor Skala, Věra Šimečková, Monika Šimonová,
Martin Ševčík, Iva Škaloudová, Jiří Taufer, Miluše Vítečková



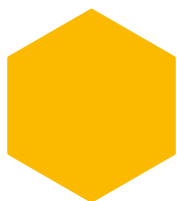
www.projektsypo.cz

sypo.info@npi.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



X. Doporučení pro podporu vedení školy ve vztahu k adaptaci začínajících učitelů



10.1 Úvod

Hlavním a základním předpokladem smysluplného vzdělávání dětí, žáků a studentů je vysoká profesionalita těch, kteří s nimi pracují nejvíce, tedy učitelů. Měli by splňovat nejen požadovanou kvalifikaci a být profesionály ve svém oboru, ale také spolupracují s ostatními pedagogy a neustále aktivně pracují na svém profesním rozvoji. Za kvalitu vzdělávání v konkrétní škole odpovídá ředitel školy. Ten zajišťuje podmínky pro další profesní rozvoj pedagogů, hodnotí jejich práci, pravidelně jim poskytuje zpětnou vazbu a motivuje je k sebehodnocení. Zároveň také podporuje rozvoj schopností a dovedností začínajících učitelů v adaptačním období. Cílem je začínajícímu učiteli pomoci, aby dokázal své poznatky ze studia postupně uplatnit ve vzdělávacím procesu a zároveň se zorientoval v prostředí konkrétní školy.

10.1.1 Jaké důležité činnosti realizuje vedení školy (ředitel či zástupce ředitele) v adaptačním období?

- vybírá uvádějícího učitele;
- vytváří plán adaptace;
- organizuje spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele;
- podporuje začínajícího učitele i učitele uvádějícího (materiálně, finančně, profesně);
- motivuje uvádějícího i začínajícího učitele;
- reflektuje práci začínajícího i uvádějícího učitele;
- podporuje další profesní rozvoj uvádějícího i začínajícího učitele;
- vyhodnocuje naplnění cílů daných plánem adaptace

10.2 Koučování

Před více než třiceti lety byl pojem kouč termínem obvyklým spíše ve sportovním prostředí. Tehdy ohromil svou knihou tenisový odborník a učitel Timothy Gallwey, který napsal: „*koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon. Koučování spíše, než by něčemu učilo, pomáhá učit se.*“¹

V tehdejší době nebyl zcela pochopen, neboť se zaměřoval především na to, co se odehrává v těle i v mysli hráče. Tvrdil, že pokud kouč pomůže odstranit vnitřní překážky, které sportovci brání podat dobrý výkon, může se hráč výrazně zlepšit,

(úspěšnost adaptačního období, úspěšnost začínajícího učitele ve vzdělávání a komunikaci s dětmi);

- provádí sebereflexi.

10.1.2 Co vedení školy potřebuje k tomu, aby bylo možné tyto činnosti vykonávat? Jaké existují formy podpory?

V následujícím výčtu uvádíme takové formy podpory, které jsou již v některých školách s úspěchem realizovány:

- dostupná nabídka metodických materiálů a příkladů inspirativní praxe, které pomohou vytvořit adaptační plán;
- pestrá nabídka vzdělávání pro vedení škol – koučovací a mentorské dovednosti, supervize, konzultace;
- práce s profesním portfoliem;
- sdílení zkušeností s jinými školami – stínování, sdílení, síťování;
- spolupráce se školami připravujícími učitele v otázce začlenění absolventů škol v adaptačním období a role začínajícího učitele v pedagogickém procesu.

Z tohoto výčtu nabízíme detailnější pohled na následující tři formy podpory, které mohou vedení školy pomoci lépe koordinovat adaptační období začínajícího učitele ve své škole:

- koučování;
- plán profesního rozvoje;
- spolupráce se školami připravujícími učitele.

aniž by kouč měnil technickou stránku hry.

Nyní v 21. století se koučování stalo metodou užívanou k rozvoji osobnosti. Maren Fischer říká, že „*koučování je kombinace individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku; účelem je dosahování profesního a osobnostního rozvoje.*“²

Co tedy vlastně je koučování a co je jeho podstatou? Whitmore píše, že „*koučování se nezaměřuje na chyby, které se staly, ale na příležitosti, které přijdou.*“³ Cílem kouče by mělo být zaměřit se na skutečnou realitu, její vnímání, a na základě

¹ WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. roz. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80.7261-101-1.

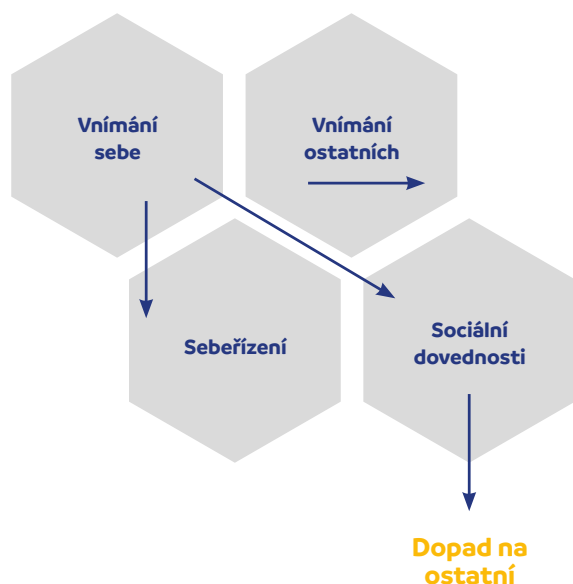
² FISCHER, Maren. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

³ WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. roz. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80.7261-101-1.

toho posilovat odpovědnost a sebedůvěru koučovaného. To znamená, že manažer má nabízet podporu, nikoli přikazovat.

10.2.1 Jak konkrétně může koučování podpořit vedení školy?

Základním poselstvím školy je vzdělávání dětí a žáků. Vedení školy tedy vytváří takové podmínky, aby učitelé realizovali vzdělávání. Ovládá také manažerské dovednosti, které souvisejí s materiálním a ekonomickým zázemím školy. Vedení školy také vede svůj tým lidí. Občas je třeba se vypořádat i se situacemi méně příjemnými, k práci ve vedení školy to jistě neodmyslitelně patří. Koučování jim pomůže třídít informace, stanovovat reálné cíle, objevovat nové možnosti řešení, a dosahovat tak efektivněji výsledků. Tým vedení školy získává a rozvíjí nové dovednosti, které následně využije při vlastní práci s učiteli. Jde



především o schopnost naslouchat, motivovat a vést k samostatnosti, odpovědnosti i k hodnocení sebe sama.

Obrázek 19 Koučování z pohledu vedení školy. Zdroj: autoři textu.

V adaptačním období má vedení školy nezastupitelnou úlohu, a to ve všech fázích adaptačního období. Je tím, kdo přijímá a uvádí do školy začínajícího učitele, tím, kdo se podílí na průběžném hodnocení práce začínajícího učitele, ale i tím, kdo rozhoduje o tom, jakým směrem se bude nadále vyvíjet role začínajícího učitele.

K tomu, aby mohl člen vedení školy dosahovat cíle dané adaptačním obdobím, potřebuje kromě jiného nezbytně znát sám sebe a vhodně využívat své sociální a komunikační dovednosti tak, aby mohl podporovat v rozvoji začínajícího učitelé.

tele. Koučování je jednou z vhodných metod, jak poznat sám sebe a své dovednosti, jak naslouchat druhým, jak je provázet v jejich rozvoji.

10.2.2 Co důležitého získá člen vedení školy?

- Pozná sám sebe a uvědomí si své vlastní schopnosti, dovednosti, a na základě sebezpoznání bude poznávat a vnímat začínajícího učitele.
- Bude umět začínajícímu učiteli klást otázky, které budou zaměřeny nejen na možnosti, ale také na otevřenou a pozitivní budoucnost.
- Povede začínajícího učitele k samostatnému přemýšlení, rozhodování a s ním související odpovědnosti.
- Bude adaptabilnější vůči změnám.
- Nebude říkat, co má začínající učitel dělat, ale otázkami ho povede k tomu, aby na řešení přišel sám.
- Bude umět začínajícímu učiteli poskytovat popisnou zpětnou vazbu v realizační i závěrečné fázi adaptačního období.
- Dokáže vytvořit plán adaptace pomocí metody SMART (podrobněji je uvedeno níže).
- Cíle dané adaptačním plánem bude realizovat s využitím modelu GROW (podrobněji v Doporučení pro uvádějící učitele – mentoring).
- Bude umět efektivně plánovat projekty a procesy, které nezbytně patří do adaptačního období, a efektivně dosahovat potřebných výsledků.

10.3 Podrobnější specifikace některých metod

(SMART, GROW, popisná zpětná vazba, koučovací rozhovor a kladení otázek)

10.3.1 Metoda SMART

Tato metoda je vhodná pro volbu cílů, tedy toho, čeho chceme skutečně dosáhnout. Zkratka SMART představuje všechny aspekty, které by měl cíl mít:

- S** – specifický – Jaký přesně je to cíl? Jak vypadá konkrétně?
- M** – měřitelný – Jak poznám, že jsem cíle dosáhl?
- A** – akceptovatelný – Je cíl sladěný a odsouhlasený?
- R** – reálný – Nakolik je dosažitelný?
- T** – termínovaný – Kdy a co všechno bude hotové?⁴

Smyslem této metody je stanovení takového cíle, který bude skutečně splnitelný a bude v souladu s naším dlouhodobým cílem. Při stanovení cíle navrhuji autoři knihy „Průvodce světem koučování“⁵ vizualizovat si obraz cíle a ten si udržet, prozkoumat cesty vedoucí k cíli, podporovat koučovaného. Zároveň doporučují klást otázky typu:

- „Jak to bude vypadat, až cíle dosáhnete?
- Co uvidíte kolem sebe?
- Co budou říkat ostatní?
- Jak se budete cítit?
- Jak se bude cítit vaše okolí? apod.“⁶

Můžeme doplnit také o písmeno E = exciting (vzrušující, motivující) a R = recording (zaznamenanatelný). Pozn. Autorů. Například zvolíme tento cíl: „Nový učitel, absolvent, který nastoupí do naší školy v září, se velmi rychle adaptuje.“ Je tento cíl skutečně jasný a konkrétní, je měřitelný? Někteří kolegové používají například pomůcku, která jim pomůže lépe si vybavit čtyři okruhy otázek, tzv. 4U:

- Co uslyším?
- Co uvidím?
- Co ucítím?
- Co udělám?

Na základě zodpovězení otázek pak může v uvedeném příkladu vzniknout jinak formulovaný cíl, který je jasný, konkrétní a lépe vystihuje naše potřeby i vizi o budoucím stavu, napří-

klad: „Do konce června tohoto roku bude mít naše škola vytvořený plán adaptace.“

10.3.2 Model GROW

Tento model je blíže specifikován v produktu Doporučení pro uvádějící učitele. Zde je pouze uveden příklad, který navazuje na volbu cíle z předchozího odstavce:

G – „Do konce června tohoto roku bude mít naše škola vytvořený plán adaptace.“

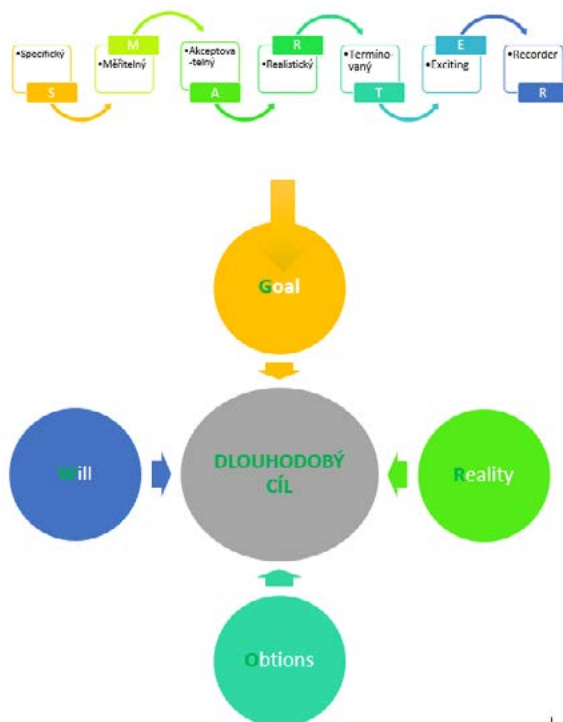
(Dlouhodobý cíl může znít např.: „Vytvořit v naší škole podmínky pro adaptaci začínajících učitelů.“)

Poté je třeba odpovědět si na otázky tak, abychom dosáhli splnění cíle:

R – Jaká je skutečná realita, jaké mám zdroje, co vím, jaké mám podmínky, znalosti, dovednosti pro vytvoření plánu adaptace?

O – Jaké mám možnosti, existují i jiné varianty řešení?

W – Jaké kroky udělám, jak budu postupovat a jaká učiním rozhodnutí?



Obrázek 20 Vizualizace modelu GROW za využití SMARTER cíle. Zdroj: Autoři textu.

⁴ Metodika individuálního koučinku s cílovou skupinou nezaměstnaných nad 50 let. [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: https://www.kr-ustec-ky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1699737

⁵ CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF. Průvodce světem koučování a osobnostní typologie: inspirace pro praxi. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-252-9.

⁶ CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF. Průvodce světem koučování osobnostní typologie: inspirace pro praxi. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-252-9.

10.3.3 Popisná zpětná vazba

Zpětná vazba znamená subjektivní pohled a vyjádření pozorovatele k pozorovanému. Jedná se o popis toho, co viděl, slyšel, cítil nebo co bylo uděláno. Smyslem zpětné vazby je ukázat jiný pohled na věc, a to faktickým popisem. Cílem je zrcadlení toho, co jsem viděl a cítil, a to za účelem ukázat druhému, co nevidí, rozvíjet jeho sebevědomí, podporovat ho v jeho rozvoji, naplňovat cíle, ale také třeba podpořit sebevědomí. Mezi zásady poskytování zpětné vazby patří to, že musí být osobní, stručná, srozumitelná, konkrétní, popisná a respektující. To znamená, že nepoužíváme dlouhé a komplikované věty, vyjadřujeme se tak, aby bylo jasné, co chceme říci, popisujeme konkrétní chování či jednání, respektujeme osobnost člověka⁷.

Zpětná vazba může být jak popisná, tak i hodnotící. Jaký je v tom rozdíl? Pojďme si to ukázat na jednoduchém příkladu:

Začínající učitel už po několikáté zapsal svoji hodinu velmi stručně, a navíc do jiné kolonky v třídní knize. Jak může vedení školy nebo uvádějící učitel reagovat? „To snad ne, kolego, kolikrát už jsem vám to říkal? Zase je to špatně, a ještě k tomu nečitelné? Umíte vy vůbec něco?“ Anebo může reagovat takto: „Vidím kolego, že dnes je zápis v třídní knize již přesnější a konkrétnější, a věřím, že příště již bude zcela v pořádku i formální úprava.“

Na rozdíl od hodnotící zpětné vazby, která skutečně hodnotí, co je dobře a co je špatně, popisná zpětná vazba umožní popis toho, co skutečně vidí, slyší, cítí – pedagog dostává informaci o stavu. Základním předpokladem popisné zpětné vazby je znalost cíle, protože pokud je pedagogovi poskytnuta informace o současném stavu, je třeba také vědět, jak vypadá stav ideální⁸. Zpětná vazba by měla být pozitivní, zaměřená na činnosti a měla by směřovat k dosažení žádoucího stavu či změny.

Popisné zpětné vazby lze využít v průběhu realizační fáze adaptačního období, ale i ve fázi závěrečné.

10.3.4 Koučovací rozhovor a kladení otázek

Koučovací rozhovor je takový rozhovor, v němž jsou využívány techniky, které usnadňují porozumění mezi koučem a koučo-

vaným, v našem případě konkrétně mezi vedením školy a začínajícím nebo uvádějícím učitelem⁹.

Jednou z technik rozhovoru je backtracking. Jedná se o průběžné ověřování smyslu sdělení a ujasňování toho, že dobře rozumíme a chápeme to, co nám druhý sděluje. Podobně se používá parafrázování, což je formulace sděleného, ale za použití jiných slov. Ke shrnutí rozhovoru nebo jeho části je vhodná sumarizace, pomáhá k přesnější formulaci důležité myšlenky nebo závazku¹⁰.

Základem dobře vedeného rozhovoru jsou kromě vhodného tónu hlasu i vědomé a cílené otázky různého typu. Pokud lidem budeme říkat, co mají dělat, a budeme pokládat otázky uzavřené, nebudou mít možnost více uvažovat, přemýšlet. Naopak otevřené otázky vedou k přemýšlení. Zaměřují se na pozornost a na přesné odpovědi.

V běžné praxi nejčastěji klademe otázky s cílem získat informace, ale v koučování se neptáme proto, abychom informaci použili; smyslem je zjistit, zda dotyčný má informace, které potřebuje. Například:

Co je pro vás důležité v prvním roce učitelské praxe?
Co konkrétního máte na mysli?
Co očekáváte od našeho prvního reflektivního setkání?
Na čem chcete v dalším měsíci pracovat?
Jak budete postupovat, abyste dosáhl svého cíle?
Kdo další se na tom může podílet?
Jak ovlivní splnění cíle vaše žáky/proces výuky?
Kolik potřebujete času, abyste dokončil tento úkol?
Jak budete postupovat v dalším školním roce?

Nejefektivnějšími otázkami, které rozvíjejí vnímání reality a odpovědnost, jsou ty, které jsou otevřené, pozitivní, zaměřené na budoucnost nebo na zdroje a možnosti. Vhodnými zájmeny a příslovci jsou zejména: CO, KDO, KOLIK, JAK.

Možná úskalí koučování pro vedení školy v adaptačním období

Stejně jako jiné formy podpory, i koučování má svá úskalí. Z definice koučování Marena Fischera¹¹ vyplývá, že koučování je zaměřeno na dosahování profesního i osobního rozvoje. Tato definice používá výraz dosahování, to znamená, že člověk chce něčeho dosáhnout, má tedy nějaké cíle, které si

⁷ Studijní materiály z kurzu Ředitel koučem. [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://www.koucinkakademie.cz/>

⁸ LISNER, Luboš. Popisná zpětná vazba namísto pochvaly. Řízení školy: Speciál pro ZUŠ. [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 20. 4. 2015, 2015(2), 1 [cit. 2018-07-26]. Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/popisna-zpetna-vazba-namisto-pochvaly.m-1950.html>

⁹ Metodika individuálního koučinku s cílovou skupinou nezaměstnaných nad 50 let. [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: https://www.kr-ustec-ky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1699737

¹⁰ Studijní materiály z kurzu Ředitel koučem [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://www.koucinkakademie.cz/>

¹¹ FISCHER, Maren. Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

stanoví. V případě adaptačního období může existovat mnoho cílů, které si vedení školy i začínající učitel mohou stanovit. Pokud však nevědí, co chtějí, a nestanoví si žádné cíle, koučování nelze využít, neboť koučování je založeno na stanovení společných cílů, na vzájemné důvěře, na pocitu jistoty.

Právě vzájemná důvěra mezi vedením školy a začínajícím učitelem je jedním z hlavních předpokladů koučování. Oba mají společný cíl a cestu, i když každý má jinou odpovědnost. Důvěra znamená nejen věřit si vzájemně, ale také naslouchat, akceptovat se. Začínající učitel může hovořit i o svých nejistotách či pochybnostech na začátku své kariéry a k tomu jistě potřebuje záruku, že vedení školy získané informace nezneužije.

Koučování není vhodné, a ani ho nelze využít v případě, že učitel odmítá koučovací přístup ze strany vedení školy, protože zde opět chybí důvěra a další nutný předpoklad, kterým je například dobrovolnost.

Tradiční model managementu podle Whitmora představuje čtyři různé roviny chování „šéfa“, od příkazování přes přesvědčování a diskuzi po aplikaci¹². Příkazování je velmi snadné a hlavně rychlé – rozkazy, co a jak se má udělat, kdy se to má udělat. Nejen, že vedení školy začínajícího učitele demo-

tivuje, ale současně mu jasně zadává pokyny a neposkytuje tedy možnost, aby učitel sám přicházel na řešení situací či jiné možnosti.

V předchozí kapitole bylo popsáno využití otázek v rozhovoru. Právě to, jaké otázky jsou pokládány, má vliv na to, zda vedení školy svými otázkami učitele skutečně podporuje. Je například důležité nepoužívat otázky manipulativního charakteru nebo otázky, které učiteli podsouvají názor a přesvědčení vedení školy. Například: Že si to také myslíte? Co kdybyste to udělal takhle...? V rozhovoru je také důležité, aby otázky, které vedení školy pokládá, neodbočovaly od cíle.

Dosahování společného cíle také předpokládá, že nastanou nějaké změny. V případě, že chybí motivace či neexistuje pozitivní přístup k jakékoli změně, koučovací přístup také nemá význam.

Shrnutí možných úskalí koučování:

- vedení školy a učitel nevědí, co chtějí, nemají cíle;
- neexistuje důvěra mezi vedením školy a učitelem;
- učitel nechce být koučován, odmítá spolupráci;
- vedení školy nevyužívá vhodné koučovací otázky;
- negativní přístup ke změně a odmítání změny.

10.4 Plán profesního rozvoje

Jedná se o podporu v profesním rozvoji pedagogů, která má bezesporu velký význam, je systematická a využitelná zejména v adaptačním období. Nově nastupující pedagog má totiž možnost seznámit se s očekáváními vedení školy. Vedení školy pak může pomoci plánů profesního rozvoje nejen monitorovat růst a kompetence začínajícího učitele ve své škole, ale také vhodně naplnit jednu z leaderovských činností, kterou je motivace učitelů v jejich pedagogickém působení.

Výhodou je, že metoda může být využívána i v dalších letech profesního působení učitelů. Velký přínos této metody spočívá v kombinaci principu hodnocení a sebehodnocení. Je však vhodné zmínit, že se jedná o metodu časově náročnou; vedení školy nicméně přináší významnou podporu právě při péči o začínající učitele, ale i oporu v oblasti plánování dalšího vzdělávání pedagogů, hodnocení pedagogů a mapování sociálních vztahů uvnitř pedagogického sboru.

Karel Starý uvádí: „Učitelům by měla být poskytována cílená podpora podle průběhu jejich profesní dráhy a podle specifických skupin žáků. Učitelé v různých fázích své profesní dráhy potřebují odlišnou podporu. Za prioritní příjemce podpory jsou obvykle považováni zejména učitelé nově nastupující do škol. V zahraniční literatuře i v domácí studii vzdělávacích potřeb byla identifikována i potřeba podpory učitelů v pozdějších fázích kariéry jako prevence nebezpečí ustrnutí ve vývoji, projevující se používáním rigidních rutinních postupů ve výuce a neochotou dále se vzdělávat.“¹³

kých skupin žáků. Učitelé v různých fázích své profesní dráhy potřebují odlišnou podporu. Za prioritní příjemce podpory jsou obvykle považováni zejména učitelé nově nastupující do škol. V zahraniční literatuře i v domácí studii vzdělávacích potřeb byla identifikována i potřeba podpory učitelů v pozdějších fázích kariéry jako prevence nebezpečí ustrnutí ve vývoji, projevující se používáním rigidních rutinních postupů ve výuce a neochotou dále se vzdělávat.“¹³

Co potřebujeme k zavedení této formy podpory na škole? Nejprve přesvědčit kolegy o smysluplnosti toho, co nám tato metoda přinese. Asi nejdůležitější je myšlenka, že se jedná o investici do svého osobního rozvoje, to znamená, že přemýšlím o svém profesním působení, jaké jsou mé silné a slabé stránky a zejména na co se mám zaměřit, abych dosáhl pokroku a rozvoje, což se pozitivně projeví na mém pedagogickém působení na děti nebo žáky. A kdo by nechtěl investovat sám do sebe? Využitím plánů profesního rozvoje můžeme mimo jiné velmi efektivně předcházet syndromu vyhoření, resp. detekovat, že se plíživě blíží.

¹² WHITMORE, John. Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. 2. roz. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80.7261-101-1.

¹³ STARÝ, Karel. Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. Praha: Karolinum, 2012. ISBN sbn978-80-246-2087-9.

Jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšného zavedení plánů profesního rozvoje je inspirující, motivující a podnětné prostředí ve škole. Vedení školy musí jít v tomto směru příkladem a mít schopnost vyhodnocování a podněcování v oblasti profesního rozvoje.

Na počátku je nutné definovat, jakých profesních kvalit, resp. kompetencí by měli učitelé školy dosahovat, tj. stanovit standard práce učitele na dané škole, který je mimo jiné velmi dobrým vodítkem pro začínající učitele, jimž pomůže orientovat se, jaké kompetence je vhodné v adaptačním období rozvíjet.

Jako východisko lze zvolit mnohé příklady, které jsou dostupné na metodickém portálu RVP.CZ nebo jsou výstupem projektu Kariéra. Kompetence začínajícího učitele jsou také součástí navrhovaného Modelu systému podpory začínajících učitelů. Co je však velmi důležité? To, aby nad standardem práce učitele naší školy proběhla otevřená diskuze, aby se jednalo o soubor profesních dovedností, který je výsledkem konsenzuálního procesu sblížení názorů. Tento liberální přístup nám přinese to, že většina učitelů bude sdílet profesní hodnoty dané školy, což má pozitivní vliv na klima školy a učitelé se budou dobře orientovat ve stanovování cílů svého profesního rozvoje. Je dobré si připomenout, že cílem není, aby všichni učitelé na škole měli rozvinuty všechny pedagogické dovednosti na pomyslnou jedničku, ale aby měli představu, k čemu směřovat, čemu se věnovat.

S plány profesního rozvoje souvisí i nutnost zavedení profesních dokladových portfolií učitelů. Což může být velkým oříškem. Jaké by měly být základní principy pro vedení dokladového profesního portfolia, je rozvedeno v příkladu Doporučení pro podporu uvádějících učitelů. Zde jen připomínáme několik hlavních zásad pro práci s profesním portfoliem:

- Portfolio je majetkem učitele. O jeho podobě rozhoduje učitel, zda si jej povede papírově či elektronicky.
- Žádný dokument, který bude součástí portfolia, nesmí vzniknout jen proto, aby byl vložen do portfolia. Jedná se o podklady, které jsou součástí učitelovy běžné pedagogické práce. To znamená, že se může jednat o velmi širokou škálu dokumentů, například o plány výuky, přípravy pedagogických projektů, přípravu pro tripartitní setkání (učitel – žák – rodič), plány práce se třídou v rámci intervence, žákovské práce, fotografie, videozáznamy, zpětnou vazbu od studentů či rodičů.
- Dokumenty v portfoliu by měly mít vazbu právě k plánu profesního rozvoje, to znamená dokládat rozvoj v oblasti, kterou si učitel vytyčil jako cíl svého profesního rozvoje.

Pro adaptační období nám může velmi výrazně pomoci, že mnohé školy vzdělávající učitele zavedly pro své studenty

studijní portfolia, kterými studenti dokládají svůj rozvoj v průběhu studia.

V neposlední řadě musí být na škole zaveden pravidelný systém vyhodnocení plánů profesního rozvoje, resp. setkávání se nad portfoliem. Je nutné, aby se jednalo o bezpečné prostředí, kdy učitel společně s ředitelem školy (případně se zástupcem ředitele) reflektuje svůj profesní rozvoj. To znamená, že v rámci sebehodnocení porovnává míru rozvoje svých profesních kompetencí s dohodnutým standardem a vyhodnocuje naplnění plánu profesního rozvoje, který si stanovil při předchozím setkání. Pokrok dokládá právě dokumenty ve svém dokladovém profesním portfoliu a stanovuje si nové cíle pro následující období. Při tomto setkání se můžeme systematicky zaměřit i na další okolnosti profesního života, například:

- Co mě v poslední době nejvíce potěšilo z hlediska mého profesního působení?
- Co mi přinesly následky realizované u kolegů?
- Co mě v probíhajícím školním roce rozladilo z hlediska mého profesního působení?
- Co mě zaujalo na práci kolegů (kolegyň)?

10.4.1 Jak na zavedení plánů profesního rozvoje:

- motivovat kolegy;
- zpracovat standard profesních dovedností učitele;
- vytvořit plán setkávání nad profesním portfoliem;
- naučit se pracovat s profesním dokladovým portfoliem;
- naučit se vytěžit z těchto setkání nad portfoliem vše, co je možné.

Mělo by být samozřejmostí, že vedení školy bude dále pracovat se závěry, které vyplynuly z plnění plánů profesního rozvoje, resp. ze setkání nad portfolii s jednotlivými učiteli (vhodné je rozšířit záběr na všechny pedagogy školy).

Při práci s plány profesního rozvoje tak máme možnost sestavit nejen systematický plán dalšího vzdělávání, ale i poznat sociální rozložení pedagogického sboru, individuálně pracovat s jednotlivými učiteli, uvědomit si aktivity, které učitelé dělají, a my jako vedení školy jsme o nich ani nevěděli, poznat, co kolegům znepříjemňuje práci, získat další, dosti významný kamínek do pomyslné mozaiky pro hodnocení učitelů.

10.5 Spolupráce s vysokými školami v otázce začlenění začínajícího učitele v adaptačním období

Spoluprací mezi školami máme na mysli spolupráci mezi různými druhy a typy škol – v tomto případě škol, které na jednu stranu poskytují kvalifikační vzdělávání nových učitelů (středních pedagogických škol, konzervatoří, vysokých škol pedagogického či uměleckého typu) a na druhou stranu pak tyto absolventy přijímají do zaměstnání. V následujícím textu je kladen důraz na spolupráci základních uměleckých škol a škol vysokých, které mnohé své absolventy připravují právě na učitelskou dráhu.

Tato spolupráce může významně podpořit přípravu pedagogů nově nastupujících do praxe již ve fázi vzdělávání na vysokých školách, případně na konzervatořích, a navíc může podpořit vedení základních uměleckých škol v přípravě na příchod nového, začínajícího pedagoga.

Před samotným zahájením spolupráce je důležité ujasnit si očekávání, případně formulovat cíle, dále popsat způsob, jakým bude spolupráce probíhat, vytvořit harmonogram setkávání i konkrétní obsah těchto setkání a rovněž promyslet personální obsazení týmu, který se spolupráce ujme.

V našem případě se zaměříme na dovednosti, které potřebují základní umělecké školy od začínajících učitelů, kteří nastupují jako čerství absolventi konzervatoří či vysokých i středních škol uměleckého zaměření.

Co potřebuje vedení základní umělecké školy a hlavně její žáci, případně studenti od absolventa školy, která ho připravila do praxe?

- Je třeba, aby začínající učitel měl alespoň povšechné znalosti a dovednosti v souvislosti s vyplňováním třídní agendy.
- Jde o třídní knihy, katalogové listy, tematické plány, individuální vzdělávací a individuální studijní plány.
- Je třeba, aby měl vědomosti o rámcovém vzdělávacím programu (RVP) a školním vzdělávacím programu (ŠVP).
 - » Jde zejména o základní pojmy: očekávané výstupy, výsledky vzdělávání, rámcový učební plán, klíčové kompetence, průřezová témata, ale také o způsob tvorby ŠVP a o práci s ním v průběhu školního roku – jak připravovat tematické plány, jak je vyhodnocovat apod.
 - » Absolvent musí znát alespoň povšechně strukturu RVP i ŠVP a musí znát jejich vzájemnou provázanost. Musí vědět, co je vzdělávací zaměření a jaká je jeho souvislost se studijním zaměřením. Je třeba, aby rozuměl klíčovými kompetencím a jejich souvislostí s výchovnými a vzdělávacími strategiemi. Musí

vědět, kde najde rámcový učební plán a jak se podle něj tvoří učební plán studijního zaměření.

- » Tím pádem musí začínající učitel znát nejenom roli svou, ale i roli koordinátora ŠVP, uvádějícího učitele a ředitele spolu se zástupcem.
- Začínající učitel by měl být připraven na to, že v každé škole existuje jistá formální i neformální struktura.
 - » V případě základních uměleckých škol je to třeba struktura uměleckých rad, předmětových komisí a podobně. To jsou struktury, které nemají oporu v žádné legislativě, ale tam, kde fungují, jistě fungují ke všeobecné spokojenosti.
- Začínající učitel by měl mít povědomí o vzdělávání nejenom žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale hlavně žáků mimořádně nadaných, s nimiž se právě v základních uměleckých školách setkáme asi nejčastěji.
- Začínající učitel by měl být dobře vybaven v oblasti metody, didaktiky, obecné i odborné pedagogiky, psychologie.
- Začínajícímu učiteli by mělo být jasné, že absolvováním kvalifikačního studia jeho vzdělávání nekončí a že by nejenom měl, ale dokonce musí pokračovat vzděláváním dalším.

Vysoké školy pedagogického a uměleckého typu jsou jedním z důležitých segmentů českého školství, který připravuje do praxe nové učitele. Vedení základních uměleckých škol právem od těchto fakult očekává, že své studenty, tedy budoucí učitele, do praxe připraví a vybaví je patřičnými dovednostmi, znalostmi a informacemi.

Profil absolventa vysoké školy – budoucího pedagoga má zcela jistě každá vysoká škola připravený. Je ovšem otázkou, nakolik tento profil koresponduje s potřebami reálného profesního života každého učitele a konkrétními potřebami škol. Výčet toho, co potřebuje vedení škol od nových kolegů učitelů, obsahují již částečně předchozí řádky. V této souvislosti lze navrhnout, aby vysoké školy při přípravě obsahu svých studijních programů vycházely z požadavků „z terénu“.

Vysoké školy mají budoucí učitele v péči ve většině případů pět let. Absolventi studijního programu vysoké školy pak nastupují do práce, kde zřejmě stráví mnohá desetiletí. Proto je naprostou a logickou samozřejmostí, aby spolu tyto školy spolupracovaly, a aby se obsah jejich vzdělávání co nejvíce blížil praxi. Je třeba reagovat na změny v právních předpisech (novely školského zákona, zákona o pedagogických pracovnících, vyhlášky o ZUV, vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků mimořádně nadaných atd.).

Oba segmenty – tedy škola, která budoucí pedagogy připraví do praxe, a škola, kde pak nový pedagog působí – by se na vytváření kvalifikačního studia měly spolupodílet. Ideálním řešením pro tuto podporu by byl vznik sítě škol spolupracujících s danou vysokou školou. V rámci této spolupráce by měly probíhat ukázkové hodiny, praxe studentů, společné vzdělávání stávajících a budoucích učitelů, oboustranná evaluace obou typů škol, vzájemná inspirace v oblasti metodiky, didaktiky, odborné pedagogiky, vzájemná spolupráce na vytváření školních kurikul – tedy ŠVP a obsahu studijních programů na VŠ.

Příkladem a inspirací nám může být projekt neziskové organizace Education Together, který je realizován v Irsku. Jak je vidět z jejich internetových stránek, jde o síť základních škol v Irsku, přičemž v současné chvíli již síť disponuje počtem 82 škol „nižších“ (obdoba našeho prvního stupně ZŠ) škol a 9 „vyšších škol“ (obdoba našeho druhého stupně ZŠ). Z jejich programu je pak zřejmé, že se jedná o zřizování škol, které garantují rovnost přístupu a úctu k dětem při respektování jejich sociálního, kulturního a náboženského původu. Celá síť škol je pak napojena na irské univerzity, které připravují budoucí učitele – ti pak mají v době svého studia zajištěno, že – dostudují-li uspokojivě – najdou práci právě v této síti škol. Jde tedy o jakousi obdobu u nás dříve úspěšných a rozšířených podnikových škol, kde si konkrétní podniky vzdělávaly a hlavně vychovávaly své budoucí zaměstnance.

Pokud bychom byli schopní v České republice takovouto provázanost škol ustanovit a zorganizovat, průběh adaptačního období začínajícího učitele by se mohl výrazně zjednodušit. Asi by se nezkrátilo jeho trvání, ale uvádějí učitel, vedení školy, ale především sám začínající učitel by měli daleko méně práce a cítili by se výrazně příjemněji. A co víc, práce začínajícího učitele by byla od počátku výrazně kvalitnější. Pokud by totiž v rámci kvalifikačního studia adept učitelství přišel do styku s třídní agendou a se ŠVP, pokud by mu už v době studia někdo vysvětlil práci se studijním zaměřením, principy úprav celého ŠVP, metodiku, pokud by měl budoucí učitel možnost na vlastní kůži okusit realitu všedního dne ve škole, měl by potom v reálném životě výrazně usnadněnou pozici.

10.5.1 Možná úskalí navrhované spolupráce škol a návrh řešení:

- Neprovázanost obsahu rámcových vzdělávacích programů jednotlivých typů škol s praxí.
- Pojetí rámcových vzdělávacích programů středních a vyšších odborných škol nemusí akceptovat potřebu pedagogické praxe v takovém rozsahu, jak by to bylo pro přípravu pedagogů potřebné.
- Pojetí vzdělávacích či studijních programů vysokých škol uměleckého zaměření nemusí poskytovat dostatek času pro vykonávání pedagogické praxe nebo obsah vyučovacích předmětů pedagogického zaměření nemusí zahrnovat témata, s nimiž budou absolventi v praxi pracovat.

Řešení:

- » Vypracovat v rámci spolupráce model pedagogické, případně umělecko-pedagogické praxe tak, aby odpovídal požadavkům daného typu RVP a praxi základních uměleckých škol.
- » Vytvořit smlouvy mezi školami týkající se pedagogické praxe, resp. umělecko-pedagogické praxe zahrnující možnost vykonání praxe na spolupracujících základních uměleckých školách.
- » Spolupodílet se na reflexi pedagogických praxí žáků konzervatoří, případně studentů vysokých škol uměleckého zaměření a na základě výsledků reflexe upravovat či doplňovat učební osnovy předmětů vztahujících se k pedagogické praxi.
- » Informovat školy připravující pedagogy o potřebách učitelů a ředitelů z praxe a poskytovat jim možnost vzniku relevantních studijních programů, které budou praxi vyhovovat.

Pro ředitele škol je proto také důležité vytipovat si školy, které připravují nové učitele právě pro jeho školu, a spolupracovat s nimi na jejich obsahu vzdělávání. V takovém případě se dají navrhnout úpravy jejich školních vzdělávacích programů tak, aby více odpovídaly tomu, co se po jejich budoucích absolventech bude v praxi chtít. Jde především o běžné činnosti a znalosti, které jsme popsali v předchozích řádcích. Stejný návrh lze vyslovit i směrem k pedagogickým fakultám, které ve spolupráci s řediteli škol, pro něž nové kolegy připravují, mohou upravit obsah svých studijních programů.

Za příklad nám může posloužit například projekt „APIV – Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání“, který se v současné době realizuje pod vedením Univerzity Palackého v Olomouci. Projektu se účastní nejenom studenti tamní pedagogické fakulty, ale i vedení a běžní učitelé z vytipovaných škol a pracovníci neziskových organizací, kde je téma inkluze aktuální a kde společné vzdělávání probíhá nebo by probíhat mělo. V rámci tohoto projektu již proběhlo několik konferencí, mnoho seminářů a dalších vzdělávacích aktivit, které přinášejí právě spolupráci mezi školami tak, jak je to zmíněno v předchozím textu. Účastníci se mohou nejenom vzdělávat v tolik potřebné oblasti inkluze, ale potkají se i s těmi, kteří vychovávají jejich budoucí kolegy, a mohou tak navrhnout úpravy obsahu studia (toto se v rámci uvedeného

projektu skutečně děje). Tento projekt má své webové stránky, kde lze nalézt další informace. Mezi jeho aktivitami lze nalézt „síťování“ škol, pilotní aktivity přímo ve školách (tedy ukázkové hodiny), spolupráci s vysokými školami, návrhy úprav konzervatoří, návrhy úprav ŠVP základních uměleckých škol, vytvářejí se metodické a návodné publikace – tedy přesně to, o čem byla řeč v předchozích řádcích.

Projektu se účastní i několik základních uměleckých škol, například ZUŠ Rýmařov či ZUŠ Zlín Štefánikova. Učitelé těchto škol se setkávají na pravidelných i příležitostných vzdělávacích akcích, jejichž obsah je upraven pro potřeby uměleckého vzdělávání ve všech čtyřech uměleckých oborech právě s ohledem na společné vzdělávání, tedy inkluzi.

10.6 Příklady inspirativní praxe, které se týkají této kapitoly

- | | | | |
|------|---|------|---|
| 1.1 | Plán adaptace | 2.10 | Kolegiální podpora – záznamový arch |
| 1.2 | Příklad – „nepříklad“ adaptačního období učitele v MŠ | 2.12 | Supervize |
| 1.3 | Rozvojový rozhovor – komunikace s rodiči | 2.16 | Plán adaptace |
| 1.4 | Rozvojový rozhovor – využití poznatků ze semináře | 3.2 | Plán osobního rozvoje v základní a střední škole |
| 1.5 | Rozvojový rozhovor – sebereflexe učitele | 3.4 | Plán adaptace |
| 1.6 | Hodnocení výsledků vzdělávání | 5.1 | S čím za kým v naší konzervatoři? |
| 1.9 | Adaptační program a plán adaptace | 5.2 | Adaptační plány pro různé skupiny začínajících učitelů |
| 1.10 | Příprava plánu adaptace na 2. školní rok z pohledu vedení školy | 5.4 | Hodnotící rozhovory |
| 1.17 | Využití balančního kruhu při vedení rozvojového rozhovoru | 5.6 | Plán profesního rozvoje |
| 2.2 | Přijímání neznámých učitelů do školy | 5.7 | Plán profesního rozvoje |
| 2.1 | Spolupráce základní školy a studentů pedagogické fakulty | 6.2 | Proces výběru uvádějícího učitele (vhodný i pro ostatní typy škol) |
| 2.3 | Čas vedení školy na nového kolegu | 6.3 | Činnosti uvádějícího učitele v adaptačním období začínajícího učitele |
| 2.8 | Triáda – příklad komunikativní kompetence vedení školy | 7.1 | Jak zajistit podporu adaptačního procesu ve škole – podpora triády |

10.7 Seznam použité literatury

WHITMORE, John. Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. 2. roz. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80.7261-101-1.

FISCHER, Maren. Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

Metodika individuálního koučinku s cílovou skupinou nezaměstnaných nad 50 let. [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1699737

CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF. Průvodce světem koučování osobnostní typologie: in-spirace pro praxi. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-252-9.

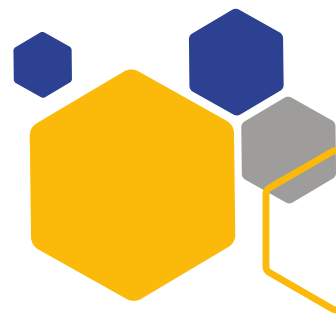
Studijní materiály z kurzu Ředitel koučem. [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://www.koucinkakademie.cz/>

LISNER, Luboš. Popisná zpětná vazba namísto pochvaly. Řízení školy: Speciál pro ZUŠ. [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 20. 4. 2015, 2015(2), 1 [cit. 2018-07-26]. Dostupné z: <https://online.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/popisna-zpetna-vazba-namisto-pochvaly.m-1950.html>

Metodika individuálního koučinku s cílovou skupinou nezaměstnaných nad 50 let. [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1699737

Studijní materiály z kurzu Ředitel koučem [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://www.koucinkakademie.cz/>

STARÝ, Karel. Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. Praha: Karolinum, 2012. ISBN sbn978-80-246-2087-9.



Model systému podpory začínajících učitelů

Kód WBS: 8.1.1



Licenční podmínky navštivte na adrese:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.cs>.

Zpracovali: Milan Adamec, Jana Hrkalová, Jitka Kmentová, Jitka Kopáčová, Gisela Kostecká Jana Kovářová, Alena Krejčová, Romana Lisnerová, Filip Magram, Václav Nádvorník, Libor Skala, Věra Šimečková, Monika Šimonová, Martin Ševčík, Iva Škaloudová, Jiří Taufer, Miluše Vítečková

Pro zpracování textu byl využit dokument „Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Předškolní a prvostupňové vzdělávání“ autorů:

Prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed., prof. PhDr. Ing. Lenka Hajerová Müllerová, Ph.D., MPH, doc. RNDr. Darina Jirotková, Ph.D., doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D., doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D., PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D., prof. RNDr. Naďa Vondrová, PhD.

Schválila: Monika Brodská

Národní pedagogický institut České republiky

Senovážné nám. 872/25, 110 00 Praha 1

Tel./fax: +420 222 122 112

<http://www.projektsypo.cz>

Praha, duben 2023



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
vl.
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY