

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



IX. Doporučení pro podporu uvádějících učitelů



Uvádějící učitel je ve škole pro začínajícího učitele prvním zprostředkovatelem pedagogické reality. Aniž bychom opomíjeli důležitost ostatních aktérů adaptačního procesu, má uvádějící učitel klíčovou roli. Pokud poskytne účinnou podporu, připraví začínajícího kolegu na běžné situace pedagogické praxe a propojí ho s pedagogickým sborem, bude to velmi zásadní krok pro zvládnutí adaptačního období a sníží to riziko odchodu začínajícího učitele na jinou školu či úplného odchodu ze školství. Pro práci uvádějícího učitele je však velice důležité, aby podporu nejen poskytoval, ale také některé formy podpory využíval pro vlastní rozvoj.

Uvádějícím učitelem by vždy měl být zkušený pedagog, kterého plně respektuje jak vedení školy, tak ostatní učitelé. Zároveň by to měl být člověk, který dokáže efektivně komunikovat a umí předávat řadu kompetencí, neformálních zkušeností a postřehů důležitých pro úspěšné zapojení začínajícího učitele nejen do vzdělávacího procesu, ale i do života školy. Při výběru uvádějícího učitele je také vhodné zohlednit osobnostní charakteristiky uvádějícího i začínajícího učitele. Ideální je, když si vzájemně dobře rozumějí a takzvaně „si sednou“.

Důležitou součástí práce uvádějícího učitele je spolupráce s prvky mentoringu, která by se měla stát jedním z pilířů uvádění. V ideálním případě je uvádějící učitel proškolený certifi-

kovaný mentor, ale užitečným pro začínajícího učitele může být i zkušený uvádějící učitel se základními znalostmi z oblasti mentoringu. Model systému podpory začínajících učitelů nemá ambice udělat z uvádějících učitelů proškolené mentory. Cílem je spíše naučit uvádějící učitele využívat prvky mentoringu v rámci uvádění začínajícího učitele.

Pro bližší charakteristiku podpory, kterou by měl uvádějící učitel využívat pro vlastní rozvoj i pro práci se začínajícím učitelem byly vybrány tyto formy:

- **mentoring,**
- **práce s profesním portfoliem**
- **a supervize.**

Mezi další pak patří například:

- konzultace s vedením školy či s jiným uvádějícím učitelem;
- spolupráce uvádějícího učitele s vedením školy při nastavování kritérií pro potřeby reflexe;
- vzájemná výměna zkušeností uvádějících učitelů;
- tzv. síťování škol;
- spolupráce se zkušeným mentorem při zdokonalování vlastních mentorských dovedností uvádějícího učitele;
- podpora dovednosti poskytování popisné zpětné vazby;
- kladení otázek a další.

9.1 Mentoring

Mentoring je vztah dvou osob, tedy mentora a klienta, jehož podstatou je pomoc, kterou mentor poskytuje klientovi při dosahování předem určeného cíle. Je to obor příbuzný koučinku, ale na rozdíl od koučinku je mentoring zaměřený na konkrétní profesi a probíhá přímo na pracovišti. Nedílnou součástí mentoringu je i kontrakt zaměřený na dosažení předem daných a přesně popsaných cílů, které stanoví mentor a jeho svěřenec ve vzájemné spolupráci.

Podle odborné literatury je mentoring „forma profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost a za druhé procesní znalost, tedy znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí.“¹

Mentorem je pak člověk, který „má velké nebo jedinečné zkušenosti v dané problematice, které může předat. Předává je

pomocí příkladů z vlastní praxe, umí upozornit na výhody i nevýhody. Používá otázky tak, aby aktivoval aplikaci a přenesení své zkušenosti na vedeného.“²

Pro mentorovaného učitele se používá celá řada termínů. Autorky Brumovská a Seidlová uvádí, že „v anglosaské literatuře se setkáváme s termínem protégé – volně přeloženo jako chráněnc. Termín mentee je v odborné literatuře a v praxi mentoringu převážně vyhrazen pro sociální intervenci dětí a mládeže, rozumí se jím sociálně znevýhodněný jedinec ve věku 6–25 let, jemuž má mentoringový program pomoci přecházet jeho sociálnímu znevýhodnění či ohrožení nebo je redukovat. V českém prostředí se často používá pojem klient programu, klient služby, což se významově shoduje s termínem mentee.“³

Mentoring je bezesporu jednou z neúčinnějších metod, která pomáhá uvádějícímu učiteli, aby podpořil začínajícího učitele

¹ ŠNEBERGER, Václav. *Výcvik interních mentorů*. Ostrava: Repronis, 2012, 24 s. ISBN 978-80-7329-333-8

² PODANÁ, Radoslava. *Koučování pro manažery*. Praha: Grada, 2012. 109 s. ISBN: 978-80-247-4519-0.

³ BRUMOVSKÁ, Tereza, SEIDLOVÁ – MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

v jeho snaze stát se během adaptačního období plnohodnotným členem pedagogického sboru. Jedinečný je především tím, že přesouvá zodpovědnost za vlastní učení na samotného učitele, nikoli na instituci nebo mentora. Tím také dochází k posílení jeho vnitřní motivace k profesnímu rozvoji a nezažívá pouze motivaci vnější. Mentoring také slouží jako vhodná prevence syndromu vyhoření.

Mentoring je pro uvádějícího učitele, který jeho pomocí podporuje svého začínajícího svěřence, velice časově náročný. Ve státním školství bohužel prozatím nelze uvádějícího učitele pověřit nižší přímou vyučovací povinností, aby mohl ušetřený čas věnovat začínajícímu učiteli, aniž by se mu snížil plat. Nabízí se zkrácení úvazku a navýšení pohyblivé složky platu, osobního ohodnocení.

9.1.1 Mentoring a konkrétní příklady z praxe, včetně komentáře

Nástrojem mentoringu je model G. R. O. W., který se může stát vodítkem pro vedení mentorského rozhovoru. Skládá se ze čtyř fází, přičemž uzavření každé z nich je nutnou podmínkou pro přechod do fáze další. Zkratka G. R. O. W. je vytvořena z počátečních písmen anglických slov, která právě jednotlivé fáze označují, přičemž písmeno „G“ může znamenat „GOAL“ (cíl), „R“ „REALITY“ (realita), „O“ „OPTIONS“ (možnosti) a „W“ „WILL“ (vůle). Překladem slova „grow“ je slovo „růst“, protože právě růst, myšleno profesní, je hlavním cílem mentoringu. Ke každé fázi mentorského rozhovoru, vedeného podle modelu G. R. O. W., se pojí určitý soubor otázek, na které by měl klient co možná nejpřesněji odpovědět, bez toho je velice obtížné přejít do další fáze rozhovoru. Níže jsou uvedeny příklady otázek ke každé fázi rozhovoru.

G (Goal – stanovení cíle):

Jaký je váš cíl?

Proč je to pro vás důležité?

Co pozitivního vám to přinese?

Jak poznáte, že jste cíl splnil/a?

R (Reality – současný, skutečný stav věcí):

Jaká je současná situace?

Kolik procent z cíle jste splnil/a?

Co se daří, proč?

Jak jste to dokázal/a?

Co nebo kdo vám v tom pomohl?

Jaké jsou překážky na cestě kupředu? Proč to nešlo dál?

Jak je řešíte?

O (Options – možnosti):

Co můžete udělat, abyste se posunul/a o krok dopředu (o 10 %)?

Jaké jsou klady a zápory spojené s tímto krokem?

Kdo jiný má tuto zkušenost?

Co kdybyste udělal/a...?

W (Will – vůle co, kdy a kde udělat):

Jaký bude váš následující krok?

Co konkrétně uděláte do našeho příštího setkání?

Kdy začnete?

Kdo o tom bude vědět, podpoří vás?

Pochopitelně, že je možné ke každé fázi mentorského rozhovoru vedeného podle modelu G. R. O. W. vymyslet celou řadu dalších otázek. Dobré je mít minimálně ze začátku otázky během rozhovoru přehledně napsané a mít možnost do nich nahlížet. Klíčová je především první fáze, bez které se není možné posunout dál. Respektive je nezbytné co možná nejpřesněji popsat cíl, kterého chce klient dosáhnout, tedy co nejpřesněji popsat situaci, ve které si klient řekne, že již cíle dosáhl a není potřeba se dál zlepšovat. K tomuto přesnému popsání cíle slouží metoda S. M. A. R. T., což je další zkratka tvořená počátečními písmeny anglických slov. Precizně popsaný cíl je specific (konkrétní), measurable (měřitelný), achievable (dosažitelný), realistic (realistický) a timebound (ohraničený v čase, termínovaný).

9.2 Profesionální portfolio

Profesionální portfolio je termín, který se v poslední době používá stále častěji a přechází do obecného povědomí. Samotné využívání portfolio pedagogy ve školské praxi je ovšem rozšířeno mnohem méně. Velmi často se jedná pouze o soubor dokladů o dalším vzdělávání, nebo neuspořádaný výběr učitelem preferovaných technik. Profesionální portfolio je však komplexní záležitost s jasným zacílením a lze jej považovat především za nástroj profesního rozvoje učitele. „Profesionální portfolio je odrazem učitelova stylu učení, jeho strategií, metodických postupů, didaktických preferencí, zvládnutí kompetencí a jeho vlastního pojetí výuky. Hlavním přínosem tvorby a vedení profesionálního portfolio je sebereflexe, kterou provádí každý učitel při výběru, komentování a zdůvodňování jednotlivých ukládaných dokladů. Od ní se odvíjí úvahy o dalším profesním rozvoji učitele. Cílem tohoto nástroje je průběžné vytváření odpovídajícího obrazu kvality vlastního profesního výkonu, který učitelům umožňuje aktivní práci na vlastním rozvoji.“⁴⁵ Z citované definice vyplývá komplexnost portfolio jako významného prostředku nejen pro sebereflexi, ale také pro rozvoj kvality učitelství práce. Příprava profesionálního portfolio není nikdy jednorázovou záležitostí, ale průběžným procesem. Portfolio není nadneseně řečeno nikdy dokončené, ale vždy se průběžně dotváří na základě zkušeností, nových kompetencí a směřování k vybraným rozvojovým cílům. Nemělo by se tak stát ukončenou záležitostí pro případné formální potřeby (zkoušky, přijímací řízení, konkurzy a podobně), ale přirozenou součástí učitelského sebevzdělávání.

Samotnou podobu a formu dokladů i celkové pojetí portfolio není vhodné striktně určovat. Důležité je, aby jednotlivé doklady měly svou nezpochybnitelnou vypovídající hodnotu. Je obvyklé, že se kombinují různé formy profesionálního portfolio, jako je například podoba listinná, elektronická, multimediální a podobně.

Pro potřeby adaptačního procesu má profesionální portfolio poměrně výrazný potenciál. Při správném vedení se může stát vhodným nástrojem pro samotné poznání osobnosti učitele. Dále je možné využít ho při již zmíněném plánování i realizaci profesního rozvoje začínajícího učitele. Vedení školy a uvádějící učitel mohou využít tento nástroj pro doplnění a podporu cílené adaptace nového kolegy jak v rovině začlenění do pedagogického sboru a školy, tak i pro edukaci v oblasti didaktiky a pedagogiky.

Samotný učitel tím, jak portfolio průběžně doplňuje, jednotlivé součásti mění, vytváří specifický otisk své aktuální profesní úrovně. Jednoduše vyjádřeno, portfolio má v každém okamžiku svou nespornou a významnou vypovídací hodnotu. Vždy je v daný okamžik sdělujícím materiálem.

Výše uvedený přínos může vhodně využít právě uvádějící učitel. Pokud si sám vede své portfolio, což je žádoucí situace, může přirozeným způsobem předat své zkušenosti a přivést začínajícího kolegu k práci na vlastním portfolio. Zároveň se příprava tohoto nástroje stane otiskem stavu aktuálních kompetencí učitele a samozřejmě prostředkem pro další odborný rozvoj.

Riziko nevhodného a nežádoucího pojetí profesionálního portfolio lze spatřovat v nepochopení jeho významu a účelu. Nevhodné zacílení, například pouze na doložení formálního vzdělávání nebo účelové potřeby ukončení adaptačního období bez další návaznosti, je promarněním potenciálu, jenž se nabízí. Zároveň může dojít k nepřijetí samotné myšlenky profesionálního portfolio jak ze strany uvádějícího učitele, tak i začínajícího učitele. Výsledkem může být následně pouhopouhý formalismus bez skutečného využití. V tomto ohledu je vhodné apelovat na cestu vysvětlování, představování a postupného získávání pro popisovaný způsob sebereflexe a profesionálního rozvoje. Opět se tak projevuje význam role uvádějícího učitele. Ten může být tím hlavním, kdo bude začínajícího pedagoga vhodným způsobem a případně vlastním příkladem motivovat. Každý tlak, zaukolování a nařízení může zcela utlumit smysluplnost podstaty této metody. Proto se nabízí varování před jednostranným a direktivním zaváděním portfolio do adaptačního procesu.

9.2.1 Profesionální portfolio a konkrétní příklad z praxe

Doklad, který začínající pedagog plánuje začlenit do svého připravovaného profesionálního portfolio, by měl být písemně okomentovaný a zdůvodněný. Co je důvodem pro zařazení konkrétního dokumentu nebo podkladu, proč jej zařazuje do portfolio a jak dokládá úroveň naplnění určité dovednosti, znalosti nebo kompetence? To jsou otázky, na které je nezbytné umět odpovědět a je vhodné tyto skutečnosti stručně okomentovat.

⁴ Profesionální portfolio odpovídá tzv. konstruktivistické pojetí portfolio, jehož cílem je podpora vzdělávání, sebe-vzdělávání a dokumentace osobního růstu v čase. Důraz je kladen více na proces než výsledný produkt a hodnocení má formativní charakter. Portfolio umožňuje tvůrci začít vzdělávání a růst v různých výchozích bodech a dozvědět se, co je pro něj důležité, a zamyslet se nad tím (Acker, 2005 In: Barrett, Carney, 2005). Portfolio představuje proces a záznamy o procesech spojených s učním se a s osobním vývojem.

⁵ Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolio v kariérním systému, 2014, výstup projektu Kariéra, nevydáno.

Zároveň by doklad měl být vždy označen datem, kdy byl vytvořen nebo zaznamenán.

Pokud bychom měli jmenovat příklady jednotlivých dokladů tvořících profesní portfolio, je možné odkázat na následující výčet. Ten však představuje pouhý námět a inspiraci – je zjevné, že pedagogická realita nabízí nepřeberné množství dalších vhodných a možných podkladů vyplývajících z jiných situací ve vzdělávacím procesu a taktéž relevantně zařaditelných do portfolio.

Příklady dokumentů tvořících profesní portfolio:

Doklady o:

- efektivním využívání didaktické techniky;
- tvorbě učebních pomůcek;
- tvorbě výukových materiálů pro žáky;
- práci ve školním týmu;
- podílu na školních projektech a projektových dnech;
- zařazování mezipředmětových vztahů ve výuce;
- využívání inovativních metod při výuce;
- používaných vyučovacích a vzdělávacích metodách vzhledem ke stanovenému cíli;
- plánování práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- využívání sebehodnocení učitele, reflexe pedagogického procesu pro další plánování;
- vzájemných hospitací, doklady o spolupráci uvnitř předmětového sdružení, nebo s kolegy jiných aprobací;
- průběžném a dalším vzdělávání v oblasti pedagogiky, obecné a oborové didaktiky;
- rozvoji v oblasti cizího jazyka;
- vzdělávání v oblasti ICT a aplikací, které škola využívá;
- Notové záznamy, video záznamy, fotografie;
- ...

Další možné materiály:

- žakovské výstupy z vyučovacích hodin a školních projektů;
- ukázky výrobků žáků i s dokumentací;
- písemné individuální plány dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádně nadaných;
- ukázky využitých metod a forem hodnocení, ukázky průběžného hodnocení žáka během vyučování;
- příklady zpětné vazby od kolegů, příklady zpětné vazby od rodičů, příklady zpětné vazby od vedoucích pracovníků školy (zápisy z hospitací od nadřízeného pracovníka, uvádějícího učitele, předsedy metodického sdružení).

Výše uvedené náměty mohou následně vytvořit soubor podkladů (včetně doporučených komentářů a doplňků) dokumentující směřování začínajícího učitele, tedy profesní portfolio. Výhodou zavedení portfolio je např. rozvoj využívání inovativ-

ních metod při výuce, sebereflexe a vyhodnocení vlastní didaktické práce, podpora týmové spolupráce, předávání zkušeností při sdílení jednotlivých složek portfolio. Je však třeba rovněž si připustit, že příprava a vedení portfolio je náročnou záležitostí, a to z hlediska času, metodické práce, systematickosti i schopnosti sebereflexe.

V jednom konkrétním příkladu rozvoje začínajících učitelů v prostředí střední odborné školy byl systematicky využíván mentoring. Skupina čtyř začínajících pedagogů byla v adaptačním období podporována různými nástroji a mentoring byl vhodným doplňkem. Mentorkou se stala zkušená učitelka, která se zaměřila na spolupráci ve výuce českého jazyka a literatury a občanské výchovy. Navštívila v průběhu prvního pololetí školního roku čtyři vyučovací hodiny u každého ze začínajících učitelů. Kromě osobních setkání a konzultací mentorka zpracovala písemnou zpětnou vazbu pro jednotlivé začínající učitele a další souhrnnou také pro ředitele školy. V uváděném příkladu začínající učitelka poskytnutou zpětnou vazbu doprovodila svým komentářem a doklad si zařadila do svého portfolio. Pro vyhodnocení celého adaptačního procesu má taková součást portfolio poměrně výraznou vypovídací hodnotu.

Závěrečná zpráva z mentoringu pro učitele, zaměřená na další profesní rozvoj ve společně definovaných oblastech:

*„Vážená kolegyně,
obsahem závěrečné zprávy je vyhodnocení dosažených úspěchů po absolvování mentoringu a doporučení pro další profesní rozvoj. Přílohu tvoří akční plán, jehož sestavení vzniklo během rozhovorů po následných pozorováních jednotlivých navštívených hodin.*

Velmi oceňuji dobrovolný přístup a pochopení přínosu zapojení do mentoringu, jehož cílem bylo podpořit kvalitu výuky ve třídě prostřednictvím naší vzájemné spolupráce spočívající mimo jiné i v náročném pracovním a časovém vytížení v několika měsících školního roku.

V oblasti čísla jedna došlo ke zlepšení didaktických kompetencí ve smyslu získání větší osobní jistoty v používání nových metod a forem práce. Sebereflexe přispěla k překvapivému zjištění, že i žáci reagují na změny zvýšenou aktivitou a zájmem o výuku. Důraz na spolupráci žáků měl vliv na rozvoj žakovských kompetencí. Práce s rozmanitými informačními zdroji (ICT, encyklopedie, slovníky, beletrie, odborná literatura i učebnice) formovala čtenářskou gramotnost a vedla k vizualizaci učiva, poznatky museli žáci získávat samostatnou činností, nebyly jim pouze předávány, opakování látky bylo efektivnější, získané dovednosti trvalejší.

Pro výraznější posun v oblasti čísla dvě je třeba s žáky pracovat mnohem soustavněji, závisí to rovněž na celkové kultuře školy. V rámci výuky ve sledovaných třídách se dařilo najít prostor pro zažití úspěchu. Práce s chybou jako běžným jevem v procesu

učení žáků ukázala, že chybovat není pokaždé ostuda. Spravedlivé hodnocení učitelem a sebehodnotící pokusy žáků ovlivnily záměr podílet se na zkvalitňování sociálního klimatu, což se opět kladně odrazilo v přístupu ke školní práci.

Komplexnější a intenzivnější studium dokumentace žáků s SVP vedlo k posílení odbornosti a změnám v přístupu k žákům s SVP, dařilo se cíleněji a přesněji diferencovat nároky, zintenzivnit individuální podporu v rámci výuky.

Pro další profesní rozvoj doporučuji aplikovat a upevňovat získané poznatky ve výuce. Pracovat s příklady dobré praxe. Zajistit si vstup do hodin jiných zkušenějších kolegů, vyměňovat si zkušenosti s učiteli v rámci předmětové komise, pravidelně se zúčastňovat DVPP s blízkými tématy. Hledat informace v jiných zdrojích, samostudiem odborné literatury, na internetu aj. Zintenzivnit spolupráci s výchovným poradcem, metodikem prevence, řídit se závěry odborných pracovišť zajišťujících pomoc žákům s SVP.

Akční plán

V oblasti č. 1 aplikovat trvale efektivní didaktické metody a formy práce.

V oblasti č. 2 hledat způsoby na podporu otevřeného klimatu ve škole a třídách, s výsledky seznamovat všechny členy předmětové komise, kultivovat vztahy v rámci třídnických hodin.

V oblasti č. 3. spolupracovat s výchovným poradcem a metodikem prevence, zohledňovat ve své práci závěry odborných pracovišť zajišťujících pomoc žákům s SVP.“

9.3 Supervize

Supervize je nástrojem profesního rozvoje. Původně vznikla v psychoterapeutickém prostředí a odtud se rozšířila především do sféry pomáhajících profesí (zdravotnictví, školství, sociální služby). Jedná se o podporu pracovníka nebo celé pracovní skupiny, která vede k vyšší spokojenosti pracovníka, poskytnutí zpětné vazby, a tím zvýšení úrovně a kvality práce. „Ve srovnání s řízením detailněji a hlouběji pracuje s osobní motivací všech zúčastněných, s jejich potřebami, fantaziemi, pocity i vzájemnými vztahy. Dává prostor tomu, s čím přicházejí pracovníci sami – zdola. Umožňuje tak objevení skrytých překážek a faktorů, které práci brzdí, i využití zdrojů, nápadů a potenciálů zúčastněných. Může přispívat k lepší motivaci pracovníků a ke zlepšení spolupráce na pracovišti, stejně tak jako k otevření problémů, o kterých se dosud nemluvilo.“⁶

Písemný komentář začínající učitelky k závěrečné zprávě z mentoringu v jejím profesním portfoliu:

„Velkým přínosem v mém osobním rozvoji bylo zapojení do tzv. mentoringu, který je založen na zkvalitnění výuky ve třídě pomocí vzájemné spolupráce učitelů.

Mentoring probíhal během 1. pololetí školního roku v prvních ročnících předmětu český jazyk a literatura. Mentoring mi průběžně poskytoval efektivní zpětnou vazbu v oblasti využívání vhodných didaktických metod a forem práce, zlepšování sociálního klimatu ve třídě a práce s handicapovanými žáky, která vyžadovala individuální přístupy.

Pozitiva, negativa a možnosti zlepšení byly po hospitaci rozebírány na schůzkách, které mi pomohly získat větší osobní jistotu v užívání různých metod a forem práce. Moje sebereflexe a následná snaha o zlepšení přinesly také zkvalitnění výuky samotné, např. zvýšená aktivita dříve laxních, neprůbojných žáků a jejich sebehodnotící pokusy, práce s chybou jako běžným jevem při vzdělávání nebo možnost zažití úspěchu u žáků s nižší úrovní vzdělatelnosti.

Jelikož šlo o práci především s mentálně handicapovanými žáky, bylo nutné učivo více vizualizovat a efektivněji opakovat, o to zřetelnější byly pokroky žáků během mentoringu i po jeho skončení.“

V podobném duchu definuje supervizi také Matoušek (2008, s. 218), podle něho je supervize „kvalifikovaný dohled nad průběhem programu nebo projektu zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků (profesionálů či dobrovolníků).“⁷

Český institut pro supervizi pod pojmem supervize rozumí bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor se nachází v roli průvodce, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy a nacházet nová řešení problematických situací. Cílem supervize je vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity a prevence profesního vyhoření (Český institut pro supervizi, 2006-a [onli-ne]).⁸

⁶ Příručka_Supervize. Supervize | Stránky pro supervizory a supervidované [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize

⁷ MATOUŠEK, Oldřich. 2008. Slovník sociální práce. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. ISBN 9788073673680.

⁸ Co je supervize | Supervize. Supervize | Stránky pro supervizory a supervidované [online]. [cit. 2018-07-19]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

Koláčková definuje supervizi takto: „Supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Z institucionálního hlediska je supervize profesionálním postupem pozorování, reflexe profesní praxe i postgraduálního vzdělávání.“ (Koláčková in Matoušek a kol., 2003, s. 349.)⁹ „Cílem supervize není kontrola ani pouhé předávání rad, informací nebo konzultace nad případem či příkazování, jak dál postupovat a jaké zvolit metody. Supervize je zacílena na odborný i osobní rozvoj pracovníků. Jde o specifickou metodu učení v bezpečném prostředí důvěry, která se zaměřuje na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem.“

V rámci adaptačního období je supervize vhodným nástrojem pro profesní rozvoj začínajícího učitele, pro jeho osobnostní růst, pro získání jistoty a sebevědomí, pro pocit, že není na své profesní problémy sám (v případě individuální supervize) a jeho včlenění do pracovního týmu (v případě skupinové supervize). Pokud supervizor provádí supervizi správně a podle pravidel, je tedy spíše jen laskavým průvodcem a empatickým pozorovatelem, může napomoci k odstranění prvotních obav a strachů začínajícího učitele z profesního selhání ve vyučovacím procesu. Dobrý supervizor dokáže bez zbytečného poučování a podávání zaručených rad otevřít v začínajícím učiteli jeho profesní i lidský potenciál a umožňuje mu jej využít.

Jedním z podceňovaných úskalí supervize je pocit ohrožení a nebezpečí, který může vzniknout v začínajícím učiteli vinou toho, že s učitelem nikdo cíle a smysl supervize předem nekonzultoval, nebylo zajištěno bezpečné prostředí a nebyl navázán ani vztah důvěry mezi supervizorem a začínajícím učitelem.

Aby supervize mohla plnit svou funkci, je bezpodmínečně nutné toto vše zajistit. Vhodným prostředkem k tomu je úvodní rozhovor, v němž lze nejen vysvětlit smysl a cíle supervize, ale zároveň i nastavit základní pravidla supervize, jako je bezpečný prostor, otevřenost, diskrétnost, možnost zdržet se komentáře apod. Je nutné, aby se na tvorbě pravidel podílely obě strany. Je dobré mít tato sestavená pravidla zaznamenaná v písemné podobě. V případě potřeby je pak možné se na ně odvolat.

9.3.1 Supervize a konkrétní příklad z praxe

Začínající učitel má potíže se zvládnutím „problémové“ situace v hodině.

Navržený postup:

Začínající učitel vysvětlí supervizorovi svůj problém.

Supervizor ho vyslechne a následně klade otázky, kterými umožňuje hlubší vhled do dané problematiky (např. Co konkrétně vám na dané situaci nejvíc vadí? Jaké emoce to ve vás vyvolává? Jak to vnímají ostatní žáci? V jakých okamžicích nejčastěji dochází k těmto situacím?), a zároveň se tak i otevírá potenciál pro řešení. V následující fázi se supervizor ptá začínajícího učitele, zda se při odpovědích na kladené otázky neotevřela nějaká možnost řešení. V této části rozhovoru je nutné, aby supervizor byl trpělivý a nechal prostor učiteli o problému dostatečně dlouho přemýšlet a nepodsunoval mu hned svá řešení. Je přínosné, aby si řešení problémové situace našel učitel sám. Toto je velmi důležitý moment, protože začínající učitelé očekávají konkrétní odpověď a zcela návodné řešení. Každá situace však vyžaduje řešení originální a expertem na danou situaci je především učitel, který ji prožil a který se jí zaobírá.

Začínající učitelé často používají otázky:

- Můžete mi poradit, jak bych měl postupovat?
- Jaké řešení navrhuje?
- Jak byste se v dané situaci zachoval vy?
- Vy jste zkušený učitel, jak byste postupoval?

Je důležité, aby supervizor pomohl nastavit zrcadlo, udržel objektivitu a podpořil učitele v hledání řešení, v jeho profesionalitě a pedagogickém sebevědomí. Výše uvedené otázky je vhodné opět směřovat zpět k učiteli tak, aby si sám na ně našel odpovědi a připravil si tak řešení pro obdobné situace.

⁹ MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-548-2.

9.4 Příklady inspirativní praxe, které se týkají této kapitoly

- | | | | |
|------|--|------|---|
| 1.2 | Příklad – „nepříklad“ adaptačního období učitele v MŠ | 2.16 | Plán adaptace |
| 1.8 | Plánování projektového vzdělávání v mateřské škole | 3.1 | Plán adaptace |
| 1.11 | Plán adaptačního období na druhý školní rok – Mateřská škola | 3.2 | Plán osobního rozvoje v základní a střední škole |
| 1.12 | Plán adaptace na druhý školní rok – Mateřská škola | 3.4 | Plán adaptace |
| 1.13 | PLÁN ADAPTACE – 2. ŠKOLNÍ ROK – Mateřská škola (vhodné i pro ZŠ) | 4.1 | Příklad průběhu adaptačního období v základní umělecké škole |
| 1.14 | Plán adaptace | 5.1 | S čím za kým v naší konzervatoři? |
| 1.15 | Plán adaptace | 5.4 | Hodnoticí rozhovory |
| 1.16 | Plán adaptace | 5.5 | Sebereflexní deník a nejen to... |
| 2.2 | Přijímání neznámých učitelů do školy | 5.8 | Tvoříme profesní portfolio |
| 2.3 | Čas vedení školy na nového kolegu | 6.1 | Hospitační záznam odborného výcviku |
| 2.6 | Mentorský rozhovor po vyučovací hodině | 6.3 | Činnosti uvádějícího učitele v adaptačním období začínajícího učitele |
| 2.8 | Triáda – příklad komunikativní kompetence vedení školy | 6.4 | Činnosti začínajícího učitele SOŠ v adaptačním období |
| 2.9 | Závěrečný rozhovor na konci školního roku | 7.1 | Jak zajistit podporu adaptačního procesu ve škole – podpora triády |
| 2.10 | Kolegiální podpora – záznamový arch | | |
| 2.11 | Zápis z ukázkové hodiny zkušeného učitele | | |
| 2.13 | Hospitační záznam | | |

9.5 Seznam použité literatury

ŠNEBERGER, Václav. Výcvik interních mentorů. Ostrava: Repronis, 2012, 24 s. ISBN 978-80-7329-333-8

PODANÁ, Radoslava. Koučování pro manažery. Praha: Grada, 2012. 109 s. ISBN: 978-80-247-4519-0.

BRUMOVSKÁ, Tereza, SEIDLOVÁ – MÁLKOVÁ, Gabriela. Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

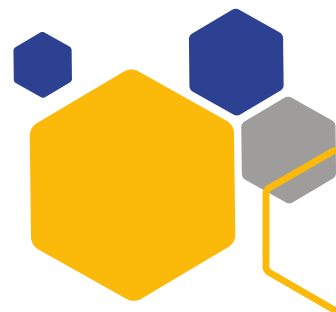
Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému, 2014, výstup projektu Kariéra, nevydáno.

Prirucka_Supervize. Supervize | Stránky pro supervizory a supervidované [online]. [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize

MATOUŠEK, Oldřich. 2008. Slovník sociální práce. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. ISBN 9788073673680.

Co je supervize | Supervize. Supervize | Stránky pro supervizory a supervidované [online]. [cit. 2018-07-19]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-548-2.



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 Jírotková, 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