

Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy

Jana Kratochvílová

Hana Horká

Lucie Chaloupková



Masarykova univerzita

Brno 2015

Jana Kratochvílová, Hana Horká, Lucie Chaloupková

*Rozvoj osobnostních
a profesních kompetencí učitele
1. stupně základní školy*

Masarykova univerzita

Brno 2015



Tato publikace vznikla v rámci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* (CZ.1.07/1.3.00/48.0022). Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenzovali:

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

PaedDr. Jana Foltýnová, Ph.D.

© 2015 Masarykova univerzita

© 2015 Jana Kratochvílová, Hana Horká, Lucie Chaloupková

ISBN 978-80-210-7895-6

ISBN 978-80-210-7894-9 (brož. vazba)

Obsah

Obsah	3
Úvod	5
1 Osobnostní a profesní rozvoj učitele 1. stupně základní školy	9
1.1 O teoretickém vědění aneb o bázi znalostní	10
1.2 O praktickém umění aneb o praktické přípravě	11
1.3 O osobnostních charakteristikách učitele	15
1.4 Výhledy dalšího profesního rozvoje učitelů	16
2 Analýzou účastnických výstupů k efektivitě dalšího profesního rozvoje učitelů	19
2.1 Metodologie kvalitativní analýzy	21
2.2 Charakteristika účastníků výzkumu	21
3 Mentoring ve škole	23
3.1 Mentoring jako součást profesního rozvoje učitelů	24
3.2 Mentorská cesta účastníků projektu	26
3.2.1 Mentoring v kontextu kolegiální podpory	26
3.2.2 Zvládnání mentorské role	27
3.2.3 Úloha osobnostního rozvoje učitelů v mentoringu	29
3.2.4 Potřeby začínajících učitelů-mentorů	31
3.2.5 Subjektivně vnímané překážky v poskytování mentorské podpory	32
3.2.6 Budoucnost učitelů-mentorů	34
3.3 Každý někdy potřebuje mentora	35
4 Pedagogická diagnostika a rozvoj jedince i společenství třídy	37
4.1 Nezbytnost pedagogického diagnostikování ve výchovně vzdělávacím procesu	38
4.2 Pedagogická diagnostika jako vědní obor a proces	39
4.3 Proces pedagogického diagnostikování	41
4.4 Metody pedagogické diagnostiky	42
4.5 Diagnostická činnost v praxi – formativní diagnostika	44
4.6 Sebereflexe účastníků projektu – diagnostika žáků a autodiagnostika učitele	48
5 Styly učení žáků a jejich diagnostika	49
5.1 Vymezení stylu učení	51
5.2 Typy stylů učení	52
5.2.1 Styly učení a zájem žáků o učení	52
5.2.2 Styly učení a smyslové vnímání	54

5.2.3	Styly učení a potřeba sociálního kontaktu.	55
5.3.	Diagnostika stylů učení	56
5.3.1	Kvalitativní přístup k diagnostice stylů učení.	56
5.3.2	Kvantitativní přístup k diagnostice stylů učení	60
5.3.2.1	Vyhodnocení výsledků dotazníku LSI v praxi	63
6	Výukové strategie a podpora diferenciacce a individualizace ve výuce.	67
6.1	Výukové strategie a způsob zprostředkování vzdělávacího obsahu.	70
6.2	Výukové strategie a organizace výuky	72
6.3	Využití diagnostických dat pro diferencovanou výuku v praxi.	73
6.4	Praktická ukázka využití výsledků diagnostické činnosti učitele při plánování výuky	75
6.4.1	Výukové téma Etapy lidského života	75
6.4.2	Výukové téma Hodiny	77
6.5	Kritéria kvality výukových strategií	81
6.6	Sebereflexe účastníků projektu – styly učení žáků a výukové strategie	83
7	Sebehodnocení žáka a hodnocení učitelem	85
7.1	Komplexní rozvíjející hodnocení	86
7.2	Opomíjené sebehodnocení	89
7.3	Podmínky pro komplexní rozvíjející hodnocení	91
7.4	Model komplexního rozvíjejícího hodnocení	92
7.5	Kritéria kvality hodnocení výsledků žáků	95
7.6	Sebereflexe účastníků projektu – hodnocení výsledků žáků	96
8	Reflexe učitelů jako nástroj profesního růstu	99
8.1	Celkové zhodnocení projektu	100
8.2	Přínos projektu pro rozvoj profesních kompetencí učitelů.	101
8.2.1	Rozvoj kompetencí k sebereflexi	101
8.2.2	Rozvoj sebevědomí.	102
8.2.3	Aplikace nových poznatků v praxi	103
9	Analýza zpětné vazby účastníků projektu ke vzdělávací nabídce	107
	Závěrem	119
	Summary	123
	Literatura	125
	Seznam příloh	131
	Seznam obrázků, grafů a tabulek	169
	Jmenný rejstřík	171
	Věcný rejstřík	175

Úvod

Obsah předkládané monografie je zaměřen na osobnost učitele¹ a jeho rozvoj. Monografie je věnována rozvoji učitelovy osobnosti ve dvou úrovních, osobnostní a profesní. Úrovně se vzájemně propojují, ovlivňují se a promítají do pedagogické reality. Profesní a lidské kvality učitele přímo ovlivňují kvalitu výuky, kvalitu školy a v konečném důsledku kvalitu vzdělávacího systému.

Ponořme se však zpět do prostředí, které je učiteli nejbližší, do jeho školy a třídy za zavřenými dveřmi. Je v ní sám se svými žáky – možná deseti, patnácti, dvaceti, třiceti jedinečnými žáky. Nejsou to nějaké „univerzální osobnosti“, ale liší se etnicitou, náboženstvím, sociálním zázemím, znalostmi, dovednostmi, zájmy, motivací, pohlavím, věkem, fyzickými možnostmi, osobní historií... A právě tato jinakost inkluzivního prostředí třídy klade zcela jiné požadavky na učitele, jejich strategie výuky, práci s obsahem vzdělávání i hodnocení žáků a na všechny další interní i externí komponenty, které s procesem edukace souvisejí. V konečném důsledku jde o přijetí jinakosti a rozvoj profesních kompetencí, které učitelům umožní důmyslně a efektivně propojit teorie vyučování s teorií učení. Jde o posilování role učitele jako organizátora, tvůrce učebního prostředí, diagnostika a autodiagnostika, reflektivního praktika, který posiluje sebeřízené učení jak na straně žáka, tak na straně učitele. Pro uspokojivé zvládnutí těchto rolí a radostné prožívání své profese je třeba otevřít se novým poznatkům, jejich sdílení s kolegy i jinými odborníky a na pozadí vzájemné komunikace reflektovat svůj profesní výkon, kompetence a možnosti dalšího rozvoje. Kvalitní komunikace a spolupráce uvnitř školy společně se sdíleným pojetím výuky patří k charakteristickým znakům dobré školy. Proto je nezbytné vytvořit ve škole takové podmínky, které umožní učitelům kultivovat kolegiální podporu ve školách, a k tomuto nelehkému úkolu mohou v mnohém přispět i vzdělavatelé učitelů.

Z těchto důvodů jsme se v roce 2014 zapojili do výzvy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která byla zaměřena na zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků a zkvalitňování počátečního vzdělávání. Jedním ze schválených projektů této výzvy byl projekt *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání (CZ.1.07/1.3.00/48.0022)*. Projekt reagoval na připravovaný kariérní systém, ve kterém je za jeden z klíčových prostředků podpory rozvoje učitelů v mateřských i základních školách považován mentoring. V projektu jsme viděli příležitost, jak v průběhu jednoho roku přispět systematictěji k profesnímu rozvoji učitelů, s nimiž dlouhodobě spolupracujeme. Jedním z cílů bylo podpořit vzájemné sdílení zkušeností, a to nejen mezi účastníky projektu, ale i mezi dvěma velmi blízkými skupinami vzdělavatelů, vzdělavateli učitelů

¹ V publikaci je užíváno slovo učitel ve smyslu učitel/učitelka.

a vzdělavateli žáků. Zájmem bylo upevnit profesní vztahy v rámci blízce spolupracující skupiny vzdělavatelů prostřednictvím vzdělávacích seminářů zaměřených na individualizaci a diferenciaci ve výuce a výcvikem v mentorských dovednostech.

V rámci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* bylo realizováno ucelené vzdělávání učitelů 1. stupně základních škol s cílem rozvinout osobnostní a profesní kompetence učitelů potřebné pro vzdělávání rozmanitého společenství žáků a trénovat dovednosti pro poskytování mentorské podpory v rámci profesního růstu učitelů na základní škole. Z identifikace vzdělávacích potřeb jsme spolupracujícím učitelům nabídli sedmiměsíční vzdělávací cyklus, který byl v konečné fázi projektu důsledně reflektován. Písemná reflexe účastníků projektu shrnuje jak řízené vzdělávání v rámci odborných seminářů tak samostatnou práci při trénování nově získaných dovedností a uplatňování znalostí. Analyzovali jsme celkem 100 písemných výpovědí jak z hlediska mentorského vzdělávání tak z dalších seminářů zaměřených na profesní rozvoj podporující diferenciaci ve výuce. Výsledky jsou uvedeny v publikaci.

Cílem předložené publikace je nabídnout znalostní bázi vzdělávacích témat ve vztahu k jejich reflexi samotnými učiteli a popsat tak jejich profesní rozvoj v průběhu projektu. Ve vazbě na kritéria *Rámce profesních kvalit učitele*² je prezentován obsah jednotlivých seminářů s důrazem na vytváření podmínek pro maximální rozvoj potencialit každého žáka a citlivost ke vzdělávacím potřebám žáků.

Celou publikaci otevírá téma profesního rozvoje, které následně prolíná všemi ostatními kapitolami, a propojuje je v jeden celek. Spojovacím můstkem jsou kritéria *Rámce profesních kvalit učitele*, s nimiž jsme chtěli učitele blíže seznámit a směřovat je k systematické sebereflexi svých profesních kompetencí. K vybraným kritériím kvality se vztahují teoretické poznatky, příklady profesní činnosti učitelů a jejich sebereflexe. Kritéria kvality jsou uvedena vždy v úvodu jednotlivých kapitol a slouží jednak k orientaci čtenáře, jednak k zamyšlení, v čem může být následující obsah užitečný ve vztahu k jeho profesním kvalitám. Kapitoly tak tvoří kompaktní celky na podporu rozvoje profesních činností učitelů.

Obsahem navazující kapitoly je poskytování kolegiální podpory v podobě mentoringu. Jde o kontinuální proces podpory profesního růstu uplatňovaný na pracovištích, která chtějí dlouhodobě kultivovat profesní kulturu a posilovat sebeřízené učení pracovníků. V českých školách si mentorská podpora prozatím hledá cestu, ale zkušenosti s ní získává stále víc učitelů. Mentorem je ve škole většinou zkušený kolega (učitel), ne nutně kolega s delší pedagogickou praxí, člověk se zkušenostmi z oblasti vzdělávání dospělých, pedagog, schopný vést a podporovat učitele v profesním rozvoji. Podporovanému učiteli se stává oporou při získávání nových

² Evaluační nástroj *Rámec profesních kvalit učitele* je určen pro sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele především všeobecně vzdělávacích předmětů v základních a středních školách. Je součástí systému autoevaluace a evaluace škol (více na <http://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele>).

pedagogických dovedností, zprostředkovatelem kontaktů a zdrojů, průvodcem a povzbuzovatelem.

Třetí kapitola je zaměřena na diagnostickou činnost učitele, zejména na formativní diagnostiku, jejímž cílem je průběžně získávat, vyhodnocovat získané údaje a zavádět opatření v edukačním procesu, která podporují rozvoj rozmanité žákovské populace v heterogenním uspořádání třídy. Cílem není obsáhnout veškerou teorii pedagogické diagnostiky, ale vzbudit zájem o diagnostickou činnost v praxi, aby se stávala nedílnou součástí učitelské profese a poskytovala učitelům informace, které jim umožní volit vhodné výukové strategie odpovídající potřebám žáků. Dvě navazující kapitoly jsou pak věnovány stylům učení a výukovým strategiím, které na individuální potřeby učení žáků reagují.

Uplatňování principu individualizace a diferenciací se promítá i do hodnocení výsledků žáků, které výrazně působí na kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách. Vzděláváme-li společně v hlavním vzdělávacím proudu žáky s rozmanitými schopnostmi a potřebami, pak je nezbytné nahlížet holisticky i na jejich hodnocení. V šesté kapitole nabízíme koncept komplexního rozvíjícího hodnocení, v němž hraje žák důležitou roli. Stává se aktivním účastníkem nejen svého hodnocení, ale i svého rozvoje.

Poslední kapitola je věnovaná efektům komplexního vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy v projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání*. Seznamuje čtenáře s výsledky analýzy dotazníků, které byly pro evaluaci projektu vytvořeny.

Všechny kapitoly mají jedno společné – vycházejí z výsledků analýzy písemných reflexí 25 učitelů k tématům: *Já v roli mentora, Já jako mentee, Moje mentorská cesta, Můj profesní rozvoj*. Ze 100 reflexí účastníků projektu jsme získali bohatý materiál, který jsme analyzovali otevřeným kódováním, kategorizovali a interpretace vybraných kategorií zakomponovali do textů. Komplexně o přínosu projektu pro učitele vypovídá kapitola osmá. V ní poukazujeme na význam sebereflexe a reflexe v profesi učitele, a to prostřednictvím komplexního náhledu na zjištěné výsledky referující o profesním rozvoji účastníků projektu.

Věříme, že se publikace stane zdrojem inspirace pro další čtenáře – učitele, studenty učitelství a zájemce o profesní a osobnostní rozvoj, kteří budou nově získané zkušenosti a poznatky uplatňovat v praxi.

Za kolektiv autorů
Jana Kratochvílová

1

OSOBNOSTNÍ A PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Ptáme-li se na kompetence učitele, ptáme se na to, co má teoreticky znát, co má prakticky umět a jaký má být, aby se stal expertem ve své profesi, tedy odborníkem na učení, vyučování a výchovu, řešení obtíží ve výchově a učení, hodnocení a diagnostiku i na rozvoj vlastních kompetencí. Které kompetence však učitelé potřebují? Diskuse k tomuto se v čase proměňuje stejně jako představy o učiteli a jeho příprava na profesi. Posun *od praktické pedagogiky k vědám o výchově* vedl k nahlížení na učitele jako odborníka na učení a vyučování, výchovu, diagnostickou a následně hodnotitelskou a poradenskou práci. Proto se předpokládá, že využívá nabídek ke kontinuálnímu rozvoji svých kompetencí (Janík, Píšová, & Spilková 2014, s. 50). Proces zvyšování kvality učitelových profesních činností, který má přímý dopad na výkon profese, je označován jako profesní rozvoj učitele. Představuje činnosti, kterými se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další charakteristiky profese. Má tři vzájemně se doplňující základní složky – institucionální vzdělávání, sebezvdělávání a znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Profesní rozvoj staví na konstruktivní profesních kompetencí, definovaných jako *soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 103). Vycházejí z komplexního obrazu práce učitele se vzájemně provázanými aspekty a dimenzemi, někdy i obtížně pozorovatelnými a hodnotitelnými. Jako otevřený a rozvojeschopný systém profesních kvalit zabezpečují celý rozsah výkonu profese ve vzájemné provázanosti a celistvosti (Walterová, 2001, s. 31; Vašutová, 2004, s. 92). Od devadesátých let se setkáváme s konceptem

kompetencí učitele, s různými pokusy o jejich vymezení a klasifikaci³ s naznačením hierarchie významnosti pro kvalitní vykonávání učitelské profese (Spilková, 1997; Helus, 1999, 2001; Vašutová, 2001; Walterová, 2001; Lukášová, 2003; Švec, 1998; Spilková et al., 2010).

Dobry základ pro výkon učitelské profese i pro další profesní rozvoj má zajistit kvalitní přípravné vzdělávání. Očekává se od něj profesní charakter ve všech vzájemně integrovaných základních složkách: oborové, didaktické, pedagogiko-psychologické a praktické.⁴ I když jsou standardy pro učitelské vzdělávání a plánování evaluace spojovány s jistou mírou normativity, není možné realizovat vzdělávání bez určení *implicitně standardizované* úrovně znalostí (Terhart, 2005, in Janík, Pišová, & Spilková, 2014, s. 52).

V rámci učitelského vzdělávání se již dlouhodobě usiluje o vymezení „teoretického vědění, praktického umění a osobnostních charakteristik učitele“, zejména o jejich vyváženou funkční syntézu a integraci (Blížkovský, 1997, s. 130). V navazujících kapitolách nahlédneme na učitelské vzdělávání postupně, a to od znalostní báze až po praktickou přípravu.

1.1 O teoretickém vědění aneb o bázi znalostní

Znalostní bázi přípravného vzdělávání tvoří pedagogické znalosti s důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování, na oborové znalosti, didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) a psychologie. Zahrnuje znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty, na cíle, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání, včetně jejich filozofických a historických východisek. Důležité jsou znalosti vzdělávacího prostředí, pedagogicko-psychologických charakteristik žáků i sebe sama (Tomková et al., 2012, s. 13). Tento obecný rámec je rozpracován a specifikován v jednotlivých studijních disciplínách kurikula přípravného vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. Je založen na vědeckém poznání, umožňujícím studentům učitelství stávat se postupně profesionály, kteří dokáží argumentovat a vystupovat proti laickým a intuitivním přístupům.

³ *Systematické znalosti učitele, schopnost vyhledávat a zpracovávat informace a využívat informační a komunikační technologie náleží do kompetence předmětové/oborové; způsoby zvládnání strategií učení a vyučování v praktické i teoretické rovině tvoří kompetenci didaktickou a psychodidaktickou; učitelovu znalost a zvládnání výchovných procesů, orientaci v kontextu výchovy a vzdělávání obsahuje kompetence pedagogická; používání prostředků pedagogické diagnostiky ve vyučování v souvislosti se znalostí individuálních předpokladů žáků apod. odpovídá kompetenci diagnostické a intervenční. Schopnost utvářet příznivé klima ve třídě i ve škole, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči naplňuje kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní; učitelova znalost zákonů a norem, které se vztahují k jeho profesi, orientace ve vzdělávací politice, organizační schopnosti tvoří kompetenci manažerskou a normativní. Požadavky na znalosti všeobecného rozhledu, schopnosti sebereflexe, reflexe vzdělávacích potřeb žáků aj. odpovídají kompetenci profesně a osobnostně kultivující* (Vašutová, 2004, s. 106).

⁴ Otázce profesního růstu byla věnována 10. konference ČPdS (2001), byl vydán sborník *Profesní růst učitele* (2002).

Jako příklad volíme obsahové oblasti ze Školní pedagogiky 2, které explicitně reagují na požadavky soudobé pedagogické/didaktické teorie a kurikulární požadavky.

Obsah tématu Vyučování jako utváření příležitostí k učení

1. *Plánování výuky a hodnocení s ohledem na logiku obsahů a pokrok žáků v učení, na žákovy učební předpoklady a již osvojené znalosti a dovednosti a jejich porozumění.*
2. *Učitelova příprava na výuku podporující učení se vstupní didaktickou diagnózou třídy a jednotlivých žáků, analýzou a akceptací žákových potřeb. Didaktická analýza učiva z pohledu určitých dětí a určitého obsahu; výběr znalostí z oborů s ohledem na vzdělávací cíle a kompetence. Učivo je srozumitelné a zvládnutelné pro žáky, přizpůsobené žákům s ohledem na učební obtíže a představy (prekoncepty) o učivu, zohledňuje jazyk, socioekonomické a kulturní odlišnosti, schopnosti, zájmů atd.*
3. *Operační analýza zahrnuje návrh a zařazování učebních úloh a zadání otázek a úkolů, vycházejících ze života žáků, se zřetelem na takovou úroveň obtížnosti, která umožní pokrok v učení a rozvoj kompetencí.*
4. *Realizace efektivní výuky je spojená s cíleným vytvářením učebních situací, v nichž se žáci učí řešit problémy, myslet, komunikovat a spolupracovat s ostatními a reflektovat proces učení. Souvisí s aplikací vhodných strategií pro zapojení všech žáků do učení, tj. s různými didaktickými styly řízení výuky, metodami, didaktickými prostředky atd.*
5. *Hodnocení žáků začíná jasným vymezením výukových cílů v jazyce žákova výkonu a následně pak způsobů zjišťování jejich výsledků práce na základě hodnoticích kritérií a indikátorů. Výsledky hodnocení slouží učiteli k adaptaci výukového procesu, jeho strategií i obsahu s ohledem na hodnocení individuálního pokroku žáků.*

1.2 O praktickém umění aneb o praktické přípravě

Praktická příprava poskytuje možnost ověřit si získané teoretické pedagogicko-psychologické, didaktické i oborové poznatky v bezprostřední pedagogické praxi a získat základní praktické dovednosti a primární zkušenosti, důležité pro zdárný výkon učitelské profese. Aktivizuje a motivuje studenty z hlediska budoucí preference výkonu učitelského povolání, rozvíjí jejich pedagogické myšlení a učí uplatňovat pedagogické zásady a psychologické poznatky při práci se žáky ve třídě. Umožní jim aplikovat získané odborné vzdělání v reálných školských podmínkách. Student učitelství se poprvé stává na určitou dobu členem pedagogického sboru školy – a přestože neustále pracuje pod odborným vedením cvičného učitele – jeho práce se stává systematictější, zodpovědnější a samostatnější. Jedině tímto způsobem studenti získávají potřebné struktury klíčových kompetencí pro výkon učitelského povolání. Tyto kompetence se vytvářejí v činnostech a nelze je vytvářet a předávat bez konkrétní autentické zkušenosti, plynoucí z praxe. Jak uvádí Helus (2012, s. 12), *žádnou z hlavních pedagogických kategorií nelze vyjádřit bez výslovného*

zřetele na věci a bez pokusu o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí. Jen tak teorie může splnit svůj účel být argumentační základnou pro plánování, realizaci a hodnocení výuky.

Při řešení pedagogických situací ve třídě jsou v rovině praxeologické⁵ a metodologické rozvíjeny dovednosti volit adekvátní vzdělávací obsahy, didaktické postupy, odhalovat a posilovat potenciality žáků ve výuce, podporovat učební strategie atd. Studenti se začínají podílet na utváření příznivých podmínek pro rozvoj osobnosti žáků. Zjišťují, jaké přednosti má klima navozující určitý řád a systém, povzbuzující a respektující žáka, vzbuzující důvěru, bezpečí, pochopení, empatii a upřímnost.

Ve fázi *setkání s profesí* ve školním prostředí má nezastupitelnou roli cvičný učitel. Pod jeho vedením se student zapojuje do školního života, poznává skutečný obraz školního prostředí a práci učitele a nabývá zkušenosti. Vidí v reálu průběh osobnostně rozvíjející výuky, která je důsledně realizována pouze na principu komplementarity učitelova vyučování a žákova učení. Poznává, že nestačí zajistit vysokou úroveň věcné odbornosti výuky, ale osobitě působí i to, jak učitel motivuje žáka, jak navazuje a udržuje kontakt se žáky, jak vytváří příležitosti k učení pro všechny žáky, jak je aktivizuje. Student zjišťuje, jak je důležité eliminovat vše, co ztěžuje učení žákovi, a naopak vytvářet podmínky, které působí facilitačně jako žákova opora.

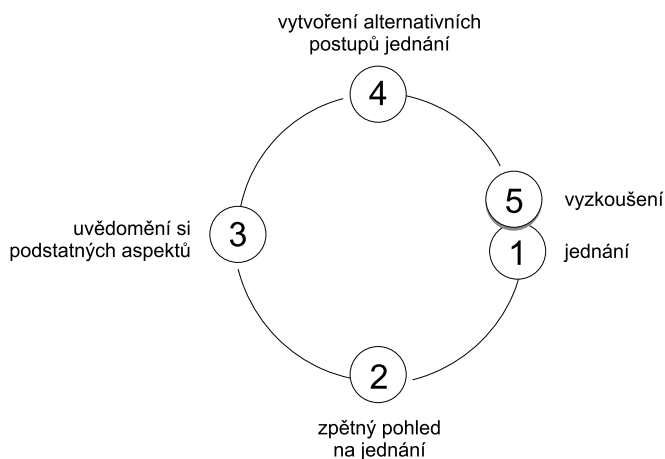
Studenti si ověřují v praxi teorii komunikace, která jim byla podávána na fakultě jako významný nástroj poznávání světa a učitelův základní instrument pro poskytování průběžné zpětné vazby a podpory. Cvičný učitel se stává příkladem partnerské a efektivní komunikace, která podporuje učení žáků i rozvoj jejich komunikativních dovedností a pozitivního sebepojetí.

V rámci asistentických praxí studenti od prvního ročníku studia nejdříve pozorují, řeší dílčí úkoly, postupně dostávají prostor pro vlastní vyučovací pokusy. Už od počátku se snaží podporovat učení žáků a jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali povinnost rozvíjet vlastní učení a reflektovat vlastní rozvoj k dosažení lepší kvality výkonu. Jak uvádí Lazarová (2011, s. 16), *nestačí k tomu pouhé procvičování, ale je zapotřebí reflektovaná praxe, provázená racionální analýzou zkušeností z řešení pedagogických situací s oporou o teoretické znalosti zakotvené v pojmech*. Teorie podporuje studenta/učitele v případech, kdy jej provází co nejtěsněji při jeho profesionální činnosti. V následné reflexi *v akci* a především *po akci* podle Janíka (2013, s. 191) dochází ke *kritickému promýšlení možných variant jednání, k uvědomování si emocí a bezděčných pohnutek provázejících jednání*. Vlastní praktická zkušenost se tak stává východiskem pro profesní učení v cyklu akce – reflexe – poučení – alterace – inovace.

⁵ V odborné pedagogické literatuře nacházíme dostatek argumentů, které potvrzují důležitost pedagogické praxe v přípravě učitelů. J. Solfronk (1997) navrhol pro samostatný obor pedagogiky věnovaný pedagogické praxi pracovní název praxeologie či pedagogická praxeologie.

V angličtině je užíváno zkrácené označení ALACT model podle Action – Looking back – Awareness – Creation alternatives – Trial.

Proces využití reflexe k profesnímu rozvoji/učení je schematicky vyjádřen podle Korthagena et al. (2011) v modelu ALACT (viz obr. 1).



Obr. 1: ALACT model (Korthagen et al., 2011, s. 75).

- ① Konkrétní jednání (zkušenost) v akci (např. „napsání příkladu na tabuli“ nebo „vyučování v hodině přírodovědy“).
- ② Zpětný pohled/reflexe v akci a její propojení s reflexí po akci (př. student/učitel přemýšlí o svém způsobu vyučování, zvláště o způsobu motivace či vysvětlování učiva).
- ③ Uvědomění si podstatných aspektů, abstrahování a konceptualizace při reflexi po akci – poučení (student/učitel si uvědomí, že volil nevhodně prostředek motivace nebo že vysvětlování postrádalo systém).
- ④ Vytvoření alternativních postupů jednání, návrh alterace ve snaze o zlepšení – diskuse k alteracím (student/učitel se rozhodne věnovat více pozornosti struktuře přípravy, promýšlení adekvátní motivace a se zřetelem k tomu usoudí, že je třeba prohloubit znalosti v dané oblasti).
- ⑤ Vyzkoušení, opětovný vstup do praxe spojený s inovací dosavadní rutiny na podkladě poučení z reflexe po akci (student/učitel se snaží dosáhnout stanoveného cíle; Korthagen et al., 2011, s. 75; Janík, 2013, s. 192).

Jako příklad uplatnění tohoto modelu uvádíme seberefektivní výpověď jedné z účastnic projektu.

Učební proces/mé jednání – uvedení do pedagogické situace

Než jsem začala pořizovat videozáznam vyučovacího procesu v mé třídě, stanovila jsem si, co chci na záznamu vidět, co si chci ověřit. Vzhledem k tomu, že první rok učím podle programu Začít spolu, nejsem si někdy jistá, jestli vše probíhá ve prospěch dětí. Tentokrát jsem se chtěla ujistit, jestli dětem nedělá problém práce v centrech, jestli jsou moje pokyny k práci dětem srozumitelné a dokážou podle těchto informací pracovat samostatně. Ve třídě je přítomna asistentka, zajímal mě i její způsob práce s dětmi.

Zpětný pohled/co se konkrétně událo

Videonahrávka mi ukázala, že mé pokyny byly pro děti jasné a srozumitelné, práce v centrech probíhala v klidu, děti nejevily známky neklidu nebo nervozity při práci, pokud jim nebylo něco úplně jasné, nebály se zeptat mě nebo asistentky. S jednou skupinou jsem pracovala na technice čtení. I zde probíhalo vše v klidu, na dětech nebyl patrný stres. Ve výtvarném centru pracovala s dětmi asistentka. Práce byla dokončena ve stanoveném čase. Při společném hodnocení děti dokázaly klidně popsat svoji práci (přiměřeným způsobem), pokud se jim něco nedařilo, věděly, jak problém vyřešily, kdo jim poradil nebo pomohl.

Co jsem si uvědomila

- Pokud by mohly mít děti problém, pravděpodobně to nebude nesprávně podanými informacemi, pokud budu postupovat podobně.
- Asistentka pracovala podle předem dohodnutých pokynů s dětmi ve výtvarném centru, bez problémů. V hodině jsem měla čas i na průběžnou kontrolu práce dětí, abych věděla, jak úkoly zvládají.
- Uvědomila jsem si, že při kontrole skupiny, ve které pracovala s dětmi asistentka, se nemusela cítit úplně dobře.

Návrhy na alternativy vztahující se ke svému jednání

Příště asistentce vysvětlím, proč kontroluji i skupinu, se kterou pracuje ona.

Plán

Potřebuji vědět, jak pracují děti, co je pro ně jednoduché a co obtížné, jaké dělají děti pokroky. Je pro mě rovněž důležité zjistit i způsob práce, kterým pracuje ona, a jak mohu její schopnosti využít.

Získávání poznatků o sobě samém na základě vnitřního dialogu, ale také systematickým sběrem informací o sobě od okolí je nepostradatelné pro zkvalitnění práce a přístupu k dětem i k sobě samému. Je evidentní, že změna paradigmatu učitelské přípravy z behaviorálně či řemeslně pojaté k přípravě založené na sebereflexi a zkoumání je nevyhnutelnou cestou ke zdokonalení profesní přípravy budoucích učitelů (Švec, 1998a, s. 258). Funkční a důslednější propojení teorie a praxe ve smyslu hodnotnější praktické přípravy se stává nutností.

V přípravném vzdělávání mají být studenti informováni o tom, že součástí práce a odpovědnosti dobrého učitele je slovy Pola (2007, s. 144–145) *schopnost nacházet podporu pro svou práci* a využívat ji v rámci kolegiálních vztahů ve škole. Lazarová et al. (2006, s. 220) oprávněně poukazuje na kvalitativní rozdíl mezi *skutečným zájmem učitelů o vzdělávání v metodické podpoře či supervizní práci* a dosud realizovanou spoluprací s kolegy, návštěvami v hodinách kolegů a reflexí praxe.

K inovativním způsobům podpory kvality vzdělávání patří zavedení komplexního systému metodické podpory učitelů s využitím mentoringu. Z pohledu přípravného učitelského vzdělávání je namístě uvést tzv. kompetence kvalitní pedagogické praxe, které byly definovány v kontextu zavádění mentoringu do škol (Šneberger, 2012b, s. 5–7). Jsou rozděleny do šesti dílčích oblastí: 1. Profesionální rozvoj (plán rozvoje, vzdělávací aktivity, studium), 2. Prostředí a podmínky výuky (podnětné, zdravé a bezpečné prostředí ve třídě), 3. Plánování a evaluace výuky (plán výuky na základě školního vzdělávacího programu, podpora sebehodnocení žáků a vyhodnocování individuálního rozvoje), 4. Škola a komunita (zdroje z širší komunity, zapojování do výuky a aktivit, pravidelné informace rodičům), 5. Komunikace (komunikace s žáky s respektem, úctou a demokraticky), 6. Učební proces (techniky učení, styly učení žáků, aktivizační metody, vzájemné učení žáků, týmová spolupráce). Uvedené kompetence kvalitní pedagogické praxe jsou důležitým prostředkem pro korekci obsahu pedagogické přípravy v rámci přípravného učitelského vzdělávání.

1.3 O osobnostních charakteristikách učitele

Ze studií věnovaných profesionálním kompetencím vyplývá, že pro všechny kategorie učitelů jsou společné osobnostní kompetence. I když se nedají přesně definovat ani formálně prokazovat, zahrnují osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.), osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení), osobní postoje a hodnotové orientace, empatii, toleranci, psychickou odolnost a fyzickou zdatnost (Vašutová, 2001, s. 36–37).

Za klíčový předpoklad vcítění do růstových potřeb žáka ze strany učitele je považována pedagogická láska. V rámci profesionalizace nemá být *převrstvena něčím cizorodým, toliko instrumentálním, což nahrazuje osobnostní růst dítěte rafinovaně uplatňovanými požadavky na jeho pouhou adaptaci* (Klafki, 1977).

V této souvislosti Helus (2009, s. 269–271) apeluje na spojení *vědnosti a profesnosti s vcítivou moudrostí*. Náleží mezi *učitelovy pedagogické ctnosti*, k nimž autor řadí ještě pedagogickou moudrost, odvahu a důvěryhodnost. Jejich rozvoj probíhá v průběhu přípravného vzdělávání. Na pedagogické praxi mají studenti příležitost vidět jejich uplatňování v pedagogických situacích. Projevy pedagogické lásky jsou patrné z toho, jak učitel vyjadřuje své city k dítěti a naznačuje mu pochopení a oporu. Pedagogickou moudrost student posuzuje podle učitelova úsilí porozumět dítěti a vzájemně se pochopit. Pokud učitel obhajuje práva dítěte na rozvoj jeho osobnosti a požaduje přiměřené podmínky, prokazuje pedagogickou odvahu. Pedagogická důvěryhodnost se projevuje ve způsobech garance žáka nezklamat, nedopustit pocity strachu, neúspěchu a bezmocnosti. Uvedené vlastnosti umožňují učiteli dávat *žákovi pozitivní směr, podporu v rozvoji potencialit, které sám ani neumí pojmenovat, vzor jak žít a jednat, tj. pevnou oporu ve vlastním růstu* (Porubský et al., 2013, s. 27).

Nový přístup k profesnímu rozvoji učitelů, resp. k jejich profesní výbavě, podporují výsledky výzkumů, zaměřených na výukovou efektivitu. Stále platí, že osobnostní kvality, postoje, projevy a jednání učitele jsou pro žáka tím nejúčinnějším podnětem pro rozvoj jeho osobnosti.

Ve fázi vlastního vyučování a učení rozhoduje učitelova způsobilost pracovat s potencialitami žáků a takovými osobnostními kvalitami jako jsou: *být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení* (Helus, Bravená, & Franclová, 2012, s. 46). Podstatný vliv má učitelova úroveň práce s učivem a jeho úsilí o vzdělávací pokroky žáků. Jako velice přínosné se jeví propojit učení s kladnými emocemi, aktivizujícími motivy a prožitky smysluplnosti učení.

Osvojování osobnostní kompetence nebo hodnotové – životně-orientační (Horká, 2000) představuje složitý proces, který neprobíhá jen na bázi vědomostní. Osobnost studenta učitelství se totiž neformuje tím, co se nezúčastněně dozvídá, co lhostejně přijímá jako dané a hotové, ale tím, jak hodnoty objevuje, jak se s nimi identifikuje, jak je přejímá do vnitřního světa, jak dovede překonávat překážky (Kučerová, 1996, s. 49). Nabízí se otázka, jak se daří utvářet tyto profesní kvality v rámci přípravného vzdělávání. Poskytujeme dostatek prostoru k reflexi, k pojmenování jevů či dějů, které studenti prožívají? Podporujeme jejich vnitřní aktivitu, stále hledání a proměnu oproti konformní bezmyšlenkovitosti, strnulosti a stereotypu? Hovoříme se studenty o jejich pojetí výuky, o jejich potřebách, o zkušenostech z pedagogické praxe, o motivaci k příp. změně jednání? Jak je připravujeme na to, aby se dokázali vzepřít laickým, povrchním a intuitivním názorům?

1.4 Výhledy dalšího profesního rozvoje učitelů

Zvyšování kvality výuky lze uskutečňovat pouze v případě pochopení vizí změn a zájmu situaci měnit; dále pak s respektem ke všem partnerům, kteří mají jasné vymezené role, tzn. fakultního učitele, supervizora (didaktika, učitele z fakulty) a fakulty jako zodpovědného pracoviště. Fakultní pracoviště zpracovává koncepci pedagogických praxí, koordinuje spolupráci s fakultními školami, zodpovídá za vzdělávání fakultních učitelů a zajišťuje supervizory. V tomto směru existuje řada inspirativních zahraničních zkušeností, které analyzuje publikace Spilkové et al. (2010). Představuje tzv. výhledy profesního rozvoje v průběhu přípravného vzdělávání, tzn. vytyčování časových horizontů ke zvládnutí úkolů na pedagogické praxi, prohlubování samostatnosti studenta na praxi, posilování zodpovědnosti od dílčích úkolů až po rozšíření pole odpovědnosti ve třídě a za učení žáků (tamtéž, s. 64). Student může sledovat, řídit a reflektovat utváření vlastní osobní a profesní identity.

Úspěšnou implementaci požadavků kladených na učitele umožňuje mentoring, a to prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a vlastního vnímání úspěšnosti.

Je popsán jeho vliv na zvyšování kvality pedagogických kompetencí, především v oblasti praktických dovedností, osobní hrdosti a spokojenosti (Hobson, 2003, s. 7). Umožňuje vhled do současné praxe, kvalitní analýzu výkonu, příp. sporných otázek, hlubší uvažování apod. Na tento způsob podpory profesního rozvoje připravují učitelské fakulty tím, že učí studenty se „otevřít“ při sdílení svých pedagogických zkušeností, vnímat a popsat problémové pedagogické situace apod., aby byli připraveni („naladění“) přijmout roli klienta v mentorském procesu jako modelu nehodnotící spolupráce, který se orientuje na proces učení a zvyšování kompetencí učitele (Šneberger, 2012a, s. 6–7).

Efektivní mentoring je charakterizován vztahem založeným na vzájemném respektu, důvěře, porozumění a empatii. Spojuje složku expertní znalosti, tj. oborovou či metodologickou připravenost, a složku procesní znalosti, tzn. znalosti procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí. Je patrné, že systematické vzdělávání cvičných učitelů v této oblasti je nezbytné, o čemž svědčí zájem učitelů o speciální výcviky koučinku a supervize.

Přínos mentoringu spočívá v tom, že přesouvá odpovědnost za řízení procesu vlastního učení na studenta/učitele a současně posiluje jeho vnitřní motivaci k profesnímu rozvoji. Z toho vyplývají značné požadavky na kvality mentora. Často jde o zkušeného učitele s vysokými standardy chování a morálními hodnotami, který ovládá svou profesi, dokáže otevřeně a efektivně komunikovat a naslouchat, je citlivý k potřebám podporovaného jedince a rozumí specifikům stylů učení. Mentor poskytuje podporu a v případě vyjádřené potřeby i expertní radu. Vede podporovaného jedince k sebereflexi a hledání vlastních způsobů řešení. Charakteristické pro mentorskou práci je důraz na péči a podporu, vytváření příležitostí pro učení se a zajišťování podmínek podporujících vzájemnou důvěru. Dostáváme se tak k výchozí charakteristice pojmu mentor podle EMCC (European Mentoring & Coaching Council), která vychází z anglických ekvivalentů slov:

- M** modeling (utváření);
- E** encourage (podpora);
- N** nurturing (péče);
- T** teaching (učení);
- O** opportunity (příležitost);
- R** relationship (vztah).

Profesní rozvoj učitele je jednou z osmi oblastí Rámce profesních kvalit učitele. V této oblasti se předpokládá dovednost průběžně reflektovat svou práci (nejen výuku), tzn. popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce. Rámec profesních kvalit učitele nabízí indikátory, které slouží k sebereflexi jeho profesních kompetencí. Z výčtu indikátorů je patrné, že učitel formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia vede poznámky, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém způsobu

výuky a s ohledem na vývoj žáků provádí příslušné změny; využívá k svému rozvoji reflexe od žáků, kolegů, vedení školy; formuluje plán svého profesního rozvoje; doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání, tzn. seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům; analyzuje a vyhodnocuje kvalitu vlastní pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik; své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy formou poskytování svých autorských textů (učebních textů, prezentací, projektů, příprav, atd.) spolupracovníkům; uspořádá pedagogickou dílnu, jejímž obsahem jsou poznatky, které nabyl v rámci profesního seberozvoje apod. (Tomková et al., 2012, s. 10–11). Kritéria a indikátory Rámce profesních kvalit učitele mohou být využity při mentorské podpoře.

Závěrem

Výsledky pedagogického výzkumu v současnosti definují profesní kompetence učitelů v kontextu společnosti vědění. Významně zohledňují vstup nových poznatků o specifikách vývoje dětí a mládeže, o proměně rodinného zázemí, o vstupu informačních a komunikačních technologií do výuky, o nových pohledech na kognitivní a metakognitivní procesy a procesy učení. Veškeré tyto změny se odrážejí v potřebě rozšířit profesní výbavu učitelů.

Helus (2012, s. 11–12) doporučuje *doprofesionalizování tváří v tvář úkolům, dolehajících na ně v dnešní době*. Vztahuje se (1) k *ohrožení učitelů, respektive ztížení možnosti realizovat výuku s nutnou mírou efektivity*, např. vlivem nekázně, nemotivovanosti žáků; (2) k úskalím orientace vzdělání na *utváření lidských zdrojů* s akcentem na ekonomický růst, kariérní vzestup a redukci vzdělání pouze ve smyslu funkcionalistického redukcionismu bez ohledu na funkčnost přesahu, svébytnost, autonomii a lidsky podstatnější zřetele k sounáležitosti, vzájemné opoře, solidaritě, kooperaci. (3) Nebezpečný je individualistický hédonizmus, podle něhož má vzdělání sloužit tomu, *aby si člověk života užíval, aby z života vytěžil co nejvíce požitků* mimo kontext důstojných, čestných, morálně zavazujících mezilidských vztahů, prostoupených empatií, ohleduplností, respektem k důstojnosti a zranitelnosti toho druhého.

Zajímavým příspěvkem k otázkám profesní vybavenosti učitelů se ukazuje pohled Arendtové (1994, s. 113), která rozlišuje autoritu a kvalifikaci učitele. Kvalifikaci učitele charakterizovala jako znalost světa a schopnost poučit o něm jiné. Autoritu pak jako převzetí odpovědnosti za tento svět. Profesionální kompetence učitele v našem pojetí zahrnují jak momenty kvalifikace, tak momenty autority. K učitelově kompetenci by měla patřit i odvaha angažovat se, vzít na sebe odpovědnost – nikoliv za stav světa (nejsou přece všemohoucí) – ale za svůj vztah k světu a za péči *o svůj kousek planety* – kterým je nejen výchova a vzdělávání jejich žáků pro život v 21. století, ale i systematický profesní rozvoj.

2

Analýzou účastnických výstupů k efektivitě dalšího profesního rozvoje učitelů

Dosažení efektivity a kvality profesního rozvoje dospělých je významně závislé na znalosti vzdělávacích potřeb účastníků a také na procesu, kterým jsou výsledky učení implementovány do praxe. Aby došlo k jejich vhodnému přenesení do praxe, je nezbytné je včlenit do repertoáru strategií, které jedinec volí při zvládnání požadovaných aktivit. Pro adekvátní vedení procesu učení je práce s reflexí cestou k vysoké individualizaci vzdělávání a příležitostí pro efektivní osobnostní a profesní rozvoj jedince. Touto cestou jsme se vydali v rámci zmiňovaného projektu. V této kapitole uvádíme základní informace k použité kvalitativní analýze získaných písemných materiálů, resp. účastnických výstupů.

Na začátku projektu obdrželi všichni účastníci podrobné informace k jeho organizaci a k požadovaným výstupům. Tyto výstupy směřovaly k profesnímu rozvoji učitelů. Cílem zadaných požadavků bylo vést účastníky projektu k reflexi pedagogických dovedností, k vedení reflektivních záznamů, k pojmenování výstupů z učení a k cílené práci s profesním portfoliem. Portfolio umožňuje kontinuální sledování profesního růstu založené na důkazech, které představují doklady o výstupech z absolvovaných vzdělávacích akcí a další výsledky formálního, neformálního i informálního učení, které dospělý jedinec považuje za významné pro svůj profesní růst. Může tedy jít o certifikáty a osvědčení z formálních vzdělávacích akcí, dále doklady vlastní práce (doklady výukových materiálů, fotografie pedagogické práce učitele aj.) a v neposlední řadě reflektivní zápisky (někdy deníkového charakteru, jindy v podobě jednorázových poznámek nebo myšlenkových map). Mentorské portfolio je považováno za součást profesního portfolia. Při výcviku

v mentorských dovednostech se stalo jedním z požadovaných výstupů⁶ a bylo odevzdáno v písemné podobě v elektronické verzi řešitelskému týmu k analýze. Účastníci zpracovávali postupně tři následující úkoly:

1. Popis jednoho případu mentorské spolupráce, kde budou zohledněny obě možné role, tedy role mentora i podporovaného učitele (menteeho).
2. Popis vývoje v oblasti mentorských dovedností.
3. Sebereflexe vlastního profesního rozvoje v průběhu projektu.

Na základě těchto instrukcí účastníci projektu (25 učitelů) vypracovali celkem 100 textů, reflektivních příspěvků k jednotlivým bodům (já v roli mentora, já v roli menteeho, vývoj mentorských dovedností, vlastní profesní rozvoj). Při obsahové analýze výše uvedených úkolů byly rozebírány vždy čtyři texty od jednoho učitele, které byly částečně strukturovány v rozsahu individuálně se lišícím podle potřeb každého účastníka projektu. Doporučený rozsah byl uveden pouze v úkolu číslo tři (1–2 strany A4).

Reflektivní příspěvky představovaly první pokusy o reflektivní psaní. Moon (2004, 2006) popisuje reflektivní psaní jako jeden ze způsobů reflektivního učení. Reflexi vnímá jako nástroj na podporu učení, přičemž reflektivní učení vysvětluje jako myšlenkový proces, způsob myšlení, který vede k naplnění konkrétního cíle. Reflexe pomáhá v uspořádání myšlenek a vztahuje se k dalšímu zpracování znalostí, které již máme. Reflektivní psaní může být podpořeno reflektivními otázkami, které mohou být užitečné zejména v prvních fázích pokusů o reflektivní psaní k nastartování reflektivních procesů a následně i ke strukturování psaného projevu. Součástí našeho zadání byly tyto reflektivní otázky podle výše uvedených úkolů:

1. *Popis mentorského případu (v roli mentora/menteeho)*

- Jaká byla cesta menteeho ke mně?
- Jak se mi s mentorem spolupracuje?
- Jak jsem zajistil/a podmínky pro mentorskou práci?
- Jaká byla zakázka?
- Kudy šla řeč (jádro spolupráce)?
- Jaké byly závěry?
- Vývoj mentorské spolupráce.
- Jak si představuji svou roli mentora?
- Co se mi v roli mentora daří? (Co jsem se naučil/a?)
- Co se potřebuji ještě naučit?
- Jak se mi daří naplňovat a prosazovat mentorskou práci v mé škole?
- Jaké jsou mé mentorské plány?

⁶ V příloze č. 15 jsou uvedeny doporučené položky obsahu profesního/mentorského portfolia.

2. *Profesní rozvoj v průběhu projektu*

- Jak mě ovlivnily vzdělávací příležitosti v rámci projektu?
- Co si odnáším z absolvovaných seminářů?
- Jak mohu získané znalosti a dovednosti využít v pedagogické praxi?

Při zpracování odpovědí na výše uvedené otázky účastníci většinou postupovali podle nabídnuté struktury, jindy se nechali vést pouze svými myšlenkami. Texty odrážely míru zkušenosti v práci se sebereflexí, způsob nazírání na profesní rozvoj, míru schopnosti dokázat pojmenovat výstupy z učení.

2.1 Metodologie kvalitativní analýzy

Všechny texty byly analyzovány v rámci kvalitativního přístupu technikou otevřeného kódování (Straus, & Corbinová, 1999; Švaříček, & Šedová, 2014). Kódování bylo zpracováno softwarem Atlas.ti, který umožňuje přehledné organizování kódů a následné generování kategorií. Z kódování a následného kategorizování vzešlo několik kategorií: mentoring jako příležitost k setkání, mentorská role, důvěra v sebe sama, automaticky a přirozeně mentorské, bariéry v poskytování mentorské podpory, mentorská budoucnost. Tyto kategorie jsme následně interpretovali v rámci třetí kapitoly *Mentoring ve škole*. Další kategorie se vztahovaly k profesnímu rozvoji učitele (viz kapitola osm): nová síť znalostí, rozvoj specifických kompetencí, uvádění nových znalostí do života. Kategorie důvěra v sebe sama se objevuje v obou kapitolách jako silný potvrzující prvek, který bývá uváděn v souvislosti se získáváním vhledu do své praxe, posilováním dovedností a tím i ujišťování se o vhodných či méně vhodných postupech. Kromě dvou kapitol, intenzivně se zabývajících analýzou účastnických výstupů, uvádíme průběžně v textu vhodné příklady praxe, které účastníci připojovali v písemné podobě do svých výstupů. Sledujeme tím záměr maximálně propojit obsah vzdělávání s konkrétní pedagogickou prací a ilustrovat tak úskalí i přínosy aplikace naučeného do škol. Součástí publikace je i vyhodnocení zpětných vazeb na jednotlivé vzdělávací semináře, které probíhalo základním vyhodnocením dotazníkových položek na úrovni deskriptivní statistické analýzy četností a opět kódováním otevřených otázek. Výsledky jsou prezentovány v osmé kapitole.

2.2 Charakteristika účastníků výzkumu

Výzkumný vzorek zahrnoval účastníky projektu, ke kterým patřili učitelé s průměrnou praxí 20 let, a to v rozpětí od 6 do 32. S praxí pod deset let byli jen dva účastníci. Z popisu jejich profesní cesty vyplývá, že vzdělávání je nezbytnou součástí profese, kterou vykonávají. Někteří z nich působí jako lektoři různých vzdělávacích programů (Daltonské školy, Začít spolu) nebo specificky zaměřených seminářů (ICT).

Ve svém vzdělávání se zaměřují nejen na odborná témata související se strategiemi výuky (např. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, výcvik daltonských učitelů), ale i na rozvoj osobnosti dětí a podporu klimatu třídy, v níž jsou brány v úvahu schopnosti a specifické potřeby jednotlivců (semináře zaměřené na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzájemný respekt, emoční a sociální rozvoj osobnosti, hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků s SVP, diagnostiku žáků). Pozornost věnují svému vlastnímu osobnostnímu rozvoji (Vzdělávání bez předsudků, Osobnostní rozvoj učitele, Vzdělávací program pro cvičné učitele a metodiky: mentoring, reflektivní učení a komunikace ve školní třídě). Široký záběr vzdělávání dokládá i výpověď jedné z účastnic projektu: *V průběhu mé praxe jsem prošla různými typy kurzů a školení. Jednalo se o kurzy zaměřené na legislativu, bezpečnost práce, různé nové metody a formy učení, také na práci s dětmi se specifickými poruchami učení a samozřejmě práci na počítači, osobnostní rozvoj, tvorbu školního vzdělávacího programu. V současné době jsem kromě kurzu mentoringu navštěvovala kurzy pořádané pedagogicko-psychologickou poradnou, zaměřené na diagnostiku dětí se SPU a na zralost předškoláků.*

Všichni účastníci se shodují, že si již veškerá školení ze vzdělávací nabídky pečlivě vybírají a ke svému profesnímu růstu využívají také literaturu, internet a konzultace s kolegy i studenty.

3

Mentoring ve škole

Navrhovaný kariérní systém, který má učitelům nabídnout pestřejší nabídku kariérních cest, počítá s novou specializovanou činností mentora, která bude určena vynikajícím učitelům – pedagogickým lídrům, tj. těm podle kariérního systému, kteří budou mít 3. kariérní stupeň. Aby se učitelé stali mentory, musí absolvovat další vzdělávání v rozsahu 250 hodin.⁷

Základním cílem dalšího vzdělávání pedagogů je prohloubit a rozšířit kompetence absolventa k výkonu mentorské podpory, která umožní rozvoj potenciálu ostatních pedagogů, jejich osobnosti, sebeuvědomění a sebedůvěry v souvislosti se *Standardem učitele*. Hlavním smyslem studia je vybavení absolventa potřebnými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi do té míry, aby byl schopen kvalifikovaně:

- plánovat, vést a průběžně vyhodnocovat mentorský proces;
- vytvářet mentorské vztahy založené na důvěře;
- uplatňovat etické zásady práce mentora;
- vytvářet podmínky pro systematickou podporu rozvoje pedagogů;
- komunikovat a spolupracovat s vedením školy či školského zařízení;
- využívat svou odbornost, zkušenost a znalost a dále je rozšiřovat a rozvíjet prostřednictvím dalšího sebevzdělávání;
- poskytovat praktická doporučení ke zvyšování kvality ve vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

Účastníci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* začali se vzájemným „oťukáváním“ s mentoringem

⁷ Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/stanoveni_a_popis_novych_specializovanych_cinnosti.pdf

v rámci nabízených seminářů. Absolvovali 40 hodin výcviku pod vedením zkušených lektorů a zahájili tak svou mentorskou cestu, která může pokračovat poskytováním mentorské podpory kolegům, ale může být také významnou objíždkou, odbočkou, cestou navíc, díky které uvidí své nové já nebo se naučí novou dovednost. Neznamená to však, že když jednou absolvujeme mentorský kurz a vyzkoušíme si některé mentorské dovednosti, že už jsme mentory, nebo jimi zákonitě být musíme. Tuto vzdělávací příležitost můžeme rozmanitě v pedagogické profesi využít. O tom všem vypovídají výsledky analýzy písemných materiálů, v nichž účastníci projektu popisovali svou mentorskou cestu.

3.1 Mentoring jako součást profesního rozvoje učitelů

Mentoring je jednou z forem individuální profesní podpory učitelů. Umožňuje stavět na pozitivních výsledcích pedagogické práce, pracovat na rozvoji dovedností na základě individuální úrovně jedince způsobem, který je tzv. „šitý na míru“, tzn. že vychází z potřeb podporovaného jedince a odehrává se v kontextu každodenních pracovních zkušeností. Podporuje mezigenerační dialog, odbornost a skutečnou jedinečnost (srov. Lazarová, 2010; Petrášová, Štěpánek, & Prausová, 2014). Barnett a O'Mahony (2002) vysvětlují nárůst popularity mentoringu a koučinku u pedagogů v následujících bodech:

- Cítím se jistější v profesních kompetencích.
- Rozumím propojení každodenních činností a pedagogické teorii.
- Zdokonalil jsem své komunikační dovednosti.
- Naučil jsem se některé vychytávky (triky) pro vedení a řízení školy.
- Více pociťuji sounáležitost se školou a s profesí (srov. Daresh, 2004).

V souvislosti s přínosem mentoringu se nabízí otázka vlivu individuální podpory profesního růstu učitelů na vzdělávací výsledky žáků. Ty jsou ovlivněny celou řadou faktorů, které nemusí vůbec souviset s prací učitele. Přesto příspěvek Crowa a Matthewse (2003 in Lumby, Crow, & Pashiardis, 2009) nabízí argumenty, které poukazují na přímou souvislost mezi mentoringem učitelů a výsledky žáků. Často uváděné přínosy mentoringu směřují především do oblasti školní kultury a vztahů na pracovišti, kdy bývá mentoring spojován s pozitivním vlivem na kolegiální spolupráci (Hargreaves, & Fullan, 1999; Zachary, 2005).

Mentoring probíhající ve škole se odehrává mezi učitelem–mentorem a učitelem (kolegou), který může být nazýván mentee. Někdy se používá opisný tvar mentorovaný (podporovaný) učitel. V textu budeme používat v českém prostředí zdomácnělé označení podporovaný učitel. V mentoringu se hovoří o mentorském

vztahu mentora a podporovaného učitele. Jde o profesně rozvíjející vztah, který je charakteristický především důvěrou; partnerskou, přímou komunikací; nehodnotícím, rozvíjícím učícím se procesem, který v rámci oboustranné interakce probíhá mezi mentorem a podporovaným učitelem. Mentorská podpora je uskutečňována ve spolupráci s interním mentorem, tedy vyškoleným učitelem–mentorem, který byl vybrán na základě stanovených kritérií z učitelského sboru s cílem podporovat kolegy učitele v profesním růstu. Mentor, který do školy přichází zvenčí, tedy externí mentor, může být učitel působící na jiné škole, nebo vzdělavatel učitelů, či jiný odborník s pedagogickou praxí, který je trénován v mentorských dovednostech a v metodách vzdělávání dospělých. Interní i externí mentoring mají své výhody, ale i úskalí. V různých fázích rozvoje školy je vhodné pečlivě zvažovat druh mentorské podpory. Pro obě varianty ovšem platí, že jsou efektivní a přínosné, a to jak pro podporované jedince, tak i pro organizaci. Nezbytností je vytvořit vhodné podmínky pro zavedení a realizaci mentorské podpory ve škole.

K základním podmínkám patří vybudování infrastruktury pro fungování mentorské podpory, tedy zajištění mentorů, jejich vzdělávání, supervizi, zabezpečení podmínek pro mentorskou práci ve škole (místo, čas, zdroje), organizace mentorské podpory v dlouhodobém horizontu, monitorování a evaluace mentorské podpory profesního rozvoje ve škole. Jedná se o dlouhodobý proces, který v první fázi zavádění zpravidla začíná otázkami: Co mentoring je? Jak mentoringu rozumí lidé v naší škole? K čemu bude mentoring ve škole dobrý? Pro koho bude dobrý a kdo ho chce?

Ukazuje se, že jednou ze zásadních překážek, bránících rozvoji mentoringu ve školách na jeho počátku, je neznalost principů mentorské podpory. Nezbytným předpokladem je tedy včasné zajištění informací napříč pedagogickým sborem, ale také ve vztahu k vnějším partnerům (zřizovatel školy, ČŠI, rodiče). Souběžně s touto informační kampaní je vhodné zahájit diskusi s učiteli a vyjasnit si jejich potřeby v oblasti profesního rozvoje a jejich představy o mentorské podpoře a o mentorovi samotném. Následuje stanovení kritérií pro výběr mentorů, jejich samotný výběr, zajištění tréninku mentorské podpory a monitorování prvních mentorských zkušeností. Zavádění mentorské podpory vyžaduje čas. Zkušenost s novým druhem kolegiální podpory je dobré poskytnout co nejvyššímu počtu zájemců. Nově jmenovaní mentoři potřebují získat mnoho zkušeností, aby postupně vytvářeli v učitelském sboru podhoubí, které pomůže do budoucna plně využít potenciál mentorské podpory ve škole. Obvykle se na tuto fázi doporučuje jeden školní rok. Poté následuje vyhodnocení průběhu s rozhodnutím o dalších krocích v zavádění mentorské podpory do školy, či přistoupení k jiné podobě kolegiální podpory, která bývá označována za vysoce přínosnou formu profesního růstu (Pol, & Lazarová, 1999).

3.2 Mentorská cesta účastníků projektu

Analýza reflexí účastníků projektu⁸ nám umožňuje ilustrovat vývoj v procesu stávání se mentorem, zvažování použitelnosti mentorských dovedností v učitelské profesi. Ukazuje nám také úskalí a přínosy zavádění mentorské podpory ve vybraných školách. Vybrané kategorie vzešlé z kvalitativní analýzy účastnických výstupů jsme se pokusili interpretovat v následujících kapitolách.

- Mentoring v kontextu kolegiální podpory.
- Zvládání mentorské role.
- Úloha osobnostního rozvoje učitelů v mentoringu.
- Potřeby začínajících učitelů-mentorů.
- Subjektivně vnímané překážky v poskytování mentorské podpory.
- Budoucnost učitelů-mentorů.

3.2.1 Mentoring v kontextu kolegiální podpory

Přestože mentoring patří v zahraničí k běžným podporám profesního růstu učitelů, u nás je stále často spojován s „poučováním“, s nadřazeností mentora vůči kolegovi přijímajícímu podporu. Snad to souvisí i s přejímáním slova cizího původu, což u mnohých potlačí jeho pravý význam ve smyslu pomoci, podpory, vedení: *Abych byl zcela upřímný, mentoring jsem považoval za cizí slovo, jak já říkám, sprosté slovo, které nemá v češtině, podle mého soudu, vhodný ekvivalent. Má, je jím slovo poučování? Zní to odpudivě...* I přes počáteční obavy se do projektu, jehož hlavním cílem bylo rozvinout mentorské dovednosti, přihlásilo 25 účastníků. Co bylo příčinou? Z výpovědí učitelů je zřejmé, že pro některé to byla touha poznat něco nového, osobní rozvoj (*již šestým rokem jsem v izolaci od čehokoliv nového*), zvědavost (*mě to láká*) i výzva (mnozí z účastníků působí jako cviční učitelé pro studenty učitelství, kde chtějí nové zkušenosti zúročit). Současně však s tímto přicházely i obavy, v čem spočívá role mentora, zda jsou pro ni vhodnými kandidáty, zda ji zvládnou a v jaké kvalitě. Překonávání bariér při setkání s novým tématem, s jiným pojetím profesní podpory zaznamenávaly lektorky v průběhu mentorských seminářů. Obavy reflektovaly a postupně i úspěšně snižovaly, o čemž svědčí analyzované záznamy. Všechny účastníky se podařilo namotivovat k vyzkoušení si mentorské role, případně i role podporovaného učitele v duchu mentorské podpory. Ukázalo se, že obavy spojené s novým pojmem, přístupem vyplývaly z neznalosti a nezkušenosti s touto profesní podporou, zkušenost měla pouze jedna účastnice projektu.

⁸ Celkem jsme analyzovali 75 reflexí mentorských zkušeností. Postupovali jsme v rámci kvalitativní metodologie technikou otevřeného kódování (Švaříček, Šedová a kol, 2007), kdy jsme postupně získali několik desítek kódů, které jsme kategorizovali. Jednotlivé kategorie interpretujeme v následujících kapitolách. Zadání reflexí se odvíjelo od těchto otázek: Co se mi v roli učitele-mentora daří?, Co se potřebuji pro poskytování mentorské podpory ještě naučit?, Jak se mi daří zavádět mentorskou práci v mé škole?, Jak vidím budoucnost svého mentorského působení ve škole?

Poskytování kolegiální podpory je dlouhodobým procesem, který je ovlivňován specifickými podmínkami, volbou podpůrných strategií, vzájemným vztahem mezi mentorem a osobou přijímající podporu a zejména rozmanitými profesními kompetencemi mentora, které se vyvíjejí. Mentorem se člověk nerodí, stává se jím postupně pod dlouhodobým vedením supervizora, což vyžaduje mnoho úsilí a času. Součástí mentorských dovedností je schopnost sebereflexe a reflexe vývoje profesní role. Účastníci projektu byli v rámci absolvovaných seminářů (období srpen 2014 až únor 2015) uvedeni do problematiky mentoringu, získali nové znalosti a trénovali některé mentorské dovednosti (viz kap. č. 9). Součástí bylo i trénování reflektivní dovednosti. Písemným výstupem byl text uvedený reflektivními otázkami.⁹ Pro účastníky byla písemná reflexe vývoje mentorské role novým úkolem. S podobnou činností se setkali pouze v rámci pregraduální přípravy na profesi, kdy si například vedli deník ke své učitelské praxi. To byly ovšem ojedinělé zkušenosti a spíše než o reflektivní psaní šlo často o deskripci vedených aktivit a jejich zhodnocení. To je z hlediska trénování dovedností učitelů-mentorů významná informace. Upozorňuje na absenci reflektivních dovedností, na nedostatečně posilované dovednosti souvisejících s reflexí učitelské i mentorské praxe na základě důkazů. Tedy způsobem, který dokáže reflexi směřovat užitečným směrem pro individuální profesní růst (Svojanovský in Nehyba, 2014).

3.2.2 Zvládání mentorské role

Jak již bylo uvedeno, řada bariér v přijetí mentorské podpory a jejího zařazení mezi potencionálně vhodné způsoby individuální profesní podpory učitelů pramení z neznalosti této metody, neporozumění principům individuální profesní podpory, z nepochopení mentorské role, přesněji nové role pro učitele, který by se měl stát vzdělavatelem dospělých (tj. svých kolegů). Aby mentoring patřil mezi přední metody učení a rozvoje ve vzdělávání dospělých, je třeba tyto bariéry odstranit.

Co se tedy v krátkém horizontu mentorského vzdělávání podařilo? Především zpřístupnit mentorskou roli učitelům natolik, aby pochopili principy práce mentorů a naladili se na tento způsob rozvoje. Šlo o postupný proces provázený proměnou představ účastníků o mentorství, o konfrontaci se zažitými výklady této podpory, o třídění a klasifikování zkušeností s novým přístupem, což dokládáme výrokem jednoho účastníka projektu: *Mentoring mě ovlivnil a lze rozdělit mé nahlížení před mentoringem a po něm.*

Účastníci si jednak uvědomili limity mentorského vzdělávání, které jim bylo zpřístupněno, ale i své osobní a osobnostní limity, které jsou ve hře v kontextu kvality mentorské podpory. Mezi často uváděné faktory patřil nedostatek času pro

⁹ Co se mi v roli učitele-mentora daří? Co se potřebuji pro poskytování mentorské podpory ještě naučit? Jak se mi daří zavádět mentorskou práci v mé škole? Jak vidím budoucnost mého mentorského působení ve škole?

další trénink, samostudium, získávání zkušeností, a to nejlépe pod vedením supervizora (mentora učitelů-mentorů).

Nezbytnou zkušeností pro poskytování mentorské podpory je „vstoupit“ jak do role mentora, tak role podporovaného jedince, protože mentorská spolupráce vychází ze vzájemné interakce, tj. výměny těch zkušeností, které svou povahou zapadají do pojmové a zkušenostní sítě kolegy. Jestliže mentor dokáže této příležitosti využít k učení podporovaného kolegy, rozvíjí jeho potenciál v konkrétní rovině (znalostní nebo dovednostní). Účastníkům se díky tréninku mentorských dovedností dařilo zkoušet si mentorské dovednosti ve spolupráci s kolegy z projektu, ale i s kolegy ze své školy. Získali příležitost poznávat více sebe sama, své silné a slabé stránky. Zároveň posilovali schopnost identifikovat tyto přednosti a slabiny díky pozorování a vhodně vedenému rozhovoru u svých kolegů i studentů na praxi. To vše probíhalo v atmosféře bezpečí a důvěry. Snahu učit se vzájemnému respektu a měnit svůj přístup z učitelského, tj. expertního, na mentorský, tj. více facilitativní, popisují někdy jako úspěšnou, někdy spíše jako stav přechodný, kdy se ještě nedaří ohraničit vhodnost volby každé z rolí (expert, lektor, mentor).

*Díky informacím získaným během uplynulého období jsem změnil svůj přístup ke svým klientům-žákům, troufám si tvrdit, z učitelského na mentorský.¹⁰
Někdy nejde nebýt učitel, ale snažím se více poslouchat.*

Co si tedy již po šesti měsících učitelé-mentori osvojili?

- mentorský slovník pojmů;
- získat klienta¹¹ (učitele-kolegu, který se mnou trénuje mentorský rozhovor);
- získat mentorskou zakázku (cílem spolupráce s kolegou ve škole);
- vytvořit bezpečné klima pro sdílení a učení;
- být diskrétní;
- vést mentorský rozhovor;
- konkretizovat cíl mentorské spolupráce;
- respektovat mentorskou roli a nevstupovat do role rádce, experta;
- daří se mi podporovat klienta v hledání možností.

V případě řady uváděných dovedností je nezbytné brát v úvahu úroveň jejich zvládnutí. Nelze tedy říct, že účastníci, kteří prošli mentorským vzděláváním, plně ovládají na vysoké úrovni všechny zmiňované benefity, protože některé z nich například neovládali vůbec; tam je nejzřetelnější progres (získání zakázky, formulování cíle mentorské spolupráce, vedení mentorského rozhovoru). Je nezbytné, aby si jak realizátoři projektu, tak účastníci uvědomovali, že je třeba vytrvale pokračovat v dalším vzdělávání, v tréninku poskytování a přijímání zpětné vazby na svou činnost.

¹⁰ Jako příklady z praxe uvádíme v textu kurzívou výňatky z písemných reflexí účastníků, které zprostředkovávají jejich osobní zkušenosti.

¹¹ Klientem je zde myšlen podporovaný učitel. V reflexích učitelů-mentorů je tento pojem používán jako ekvivalent k termínům mentee, podporovaný učitel. Uvádíme jej zde kvůli autentičnosti výpovědí.

Jen tak je možné dosáhnout požadované vysoké úrovně komunikačních dovedností. Jejich trénink je v dlouhodobé přípravě mentorů ve vzdělávání učitelů nezbytný.

Z hlediska komunikačních dovedností se u začínajících učitelů-mentorů zlepšuje schopnost formulovat vhodně otázky.

*Nově jsem se naučila (učím se) daleko více promýšlet volbu a formulaci otázek.
Vím, jaké otázky bych měla klást.*

Zlepšují se v dovednosti vést rozhovor.

*V roli mentora jsem se naučila vedení rozhovoru formou otázek a hledání ne
svých, ale klientových řešení. Daří se mi dodržovat zásadu naslouchání a ne-
předkládat hotová řešení.*

3.2.3 Úloha osobnostního rozvoje učitelů v mentoringu

Jak uvádí Lazarová (2014, s. 43), ve školním mentoringu jde o vztah „dospělý-dospělý“, který je charakteristický vyrovnaností, respektem, partnerstvím, analyzováním situace, hledáním řešení a řízením vlastních emocí. Právě řízení emocí patřilo u některých účastníků k těm dovednostem, které je potřeba rozvíjet. Chtěli získat nadhled nad řešenou situací. Cílem kolegiální podpory není pouze profesní rozvoj a zlepšení vztahů na pracovišti, ale i rozvoj osobnostní, kam patří i sebepoznání a důvěra v sebe sama. Právě nedostatek zkušeností s rolí mentora souvisí u některých účastníků s nízkou vírou ve své vlastní dovednosti: *Potřebujeme získat větší důvěru v sebe sama*. Neobávají se ani tak vedení začínajících učitelů a studentů, jako podpory svých zkušených kolegů. K ní většinou mnoho příležitostí neměli, neoplývají dokonce ani vlastní zkušeností, např. z poskytování zpětné vazby na svou pedagogickou práci. Uvědomění si úrovně pedagogických kompetencí přichází často až ve chvíli, kdy jsou vedeni k reflexi svých dovedností, znalostí a postojů, které přiřazují k požadovaným kompetencím mentorským. Často s otázkou *Co mohu jako mentor svým kolegům nabídnout?* přichází i otázka, *Co já jako učitel mohu nabídnout?* Odpovědi na tyto otázky nás vedou k současnému vnímání profesního rozvoje, který klade důraz na reflexi praxe a práci s profesním portfoliem¹², které je přehledem dokladů o absolvovaných cestách vzdělávací kariéry, a to nejen formálních, ale i těch neformálních. Průběžně tak dokládáme, jakými vzdělávacími příležitostmi procházíme a které dovednosti či znalosti doplňujeme, aktualizujeme. Cílem je náročná individuální práce se stanovováním cílů (proč některou z příležitostí k učení využívám, a jinou ne) a definováním vzdělávacích výstupů (co jsem se naučil, k jakým kvalitativním změnám došlo, jak je prokazují). Současně

¹² Profesní portfolio je vedeno vždy ke konkrétní pracovní roli, jinak bude vypadat učitelské portfolio, jinak mentorské.

v profesním portfoliu najdeme reference od spolupracovníků/nadřízených, zpětnou vazbu k poskytované podpoře, příklady vedených seminářů, diskusních setkáních, vlastní odborné články, doklady o stážích či exkurzích v jiných školských organizacích, doklady o členství v odborných asociacích apod.

Vedle uvědomění si profesních kompetencí je nezbytné věnovat se i etické stránce mentorské podpory, protože mentorská role s sebou nese kromě již uvedených přínosů i řadu úskalí. Účastníci si některá rizika uvědomují již nyní, např. různou míru nedobrovolnosti při vstupu do mentorského vztahu (Lazarová, 2014, s. 44), nebo existence osobních sympatií či antipatií: *Jak vyřešit situaci, kdy mne jako mentora požádá o pomoc člověk, se kterým se nebudu cítit ve své roli pohodově?*

Mentorský vztah můžeme vnímat jak přínosný tak limitující pro profesní růst pracovníků. Nevhodný postup zavedení mentorské podpory, nedostatečně trénovaný mentor a nepřipravení kolegové mohou způsobit nemalé škody jak na klimatu učitelského sboru, tak i na vnímání mentorské podpory jako účinného nástroje sebezrovoje, ale nikoliv kontroly, ke které celá spolupráce může směřovat. Právě nevhodné spárování mentorů a jejich svěřenců (vzájemné antipatie, nepochopení smyslu mentorské podpory, zcela formální vztahy nepodporující vzájemné učení apod.) bývá úskalím mentoringu. Což do jisté míry koresponduje s nedostatkem organizační podpory, která by umožňovala vzájemnou zaangażovanost v péči o mentorský vztah. K dalším často uváděným překážkám při zavádění mentorské podpory patří nedostatek času ze strany mentora i menteeho, dále nedostatky v plánování finančních zdrojů pro mentorské aktivity; nepochopení hodnoty mentorského procesu (není brán jako legitimní přístup k učení se); nevhodně vybraní mentoři a nedostatečná politická podpora pro mentorské aktivity (Hansford, Tennent, & Ehrich, 2003).

V jakých dalších dovednostech zažívali účastníci projektu úspěch? Na základě jejich odpovědí se ukazuje, že se jim daří navodit klima bezpečí a důvěry, jsou empatičtí a diskrétní: *Navíc dokážu nakládat se sdělenými informacemi obezřetně – myslím si, že je to jedna z nejdůležitějších zásad, aby se mentor nezmiňoval o rozhovoru před jinými lidmi.* V průběhu mentorské činnosti budují respektující vztah mezi mentorem a menteem. Uvědomění si vysokých závazků etického chování mentora se zdá být silným momentem v přípravě učitelů na mentorskou roli. Souvisí s ním nejen dilema vhodného kandidáta pro mentorskou činnost, ale také potřeba dokázat profesionálně jednat s lidmi, kteří nám nejsou právě sympatičtí, hledat příčiny v těchto antipatiích, dokázat oddělit osobní a profesní rovinu spolupráce např. při mentorské podpoře kolegy učitele-kamaráda, přítele. Účastníci se shodovali na nezbytnosti zachování mlčenlivosti, důvěrnosti a důvěryhodnosti mentora ve škole. V této souvislosti se jako klíčová objevila témata nutnosti supervize pro trénované učitele-mentory a vyjasnění si pracovních odpovědností mentorů ve vztahu k vedení školy. Ve skupině účastníků byli zástupci z řad učitelů i z řad vedení školy. Při trénování mentorských dovedností se jeví jako přínosné, když si obě skupiny

mají možnost vyzkoušet jak roli mentora, tak roli podporovaného učitele. Při formulování cílů mentorské spolupráce, vyvstávaly zcela odlišné pohledy na některá školní a učitelská témata. Ředitel má zcela logicky jiné potřeby než učitel. Jinak nahlíží na školu jako organizaci a na učitele jako lidské zdroje, které musí řídit. Vzhledem k přirozeně vzniklé bariéře bylo možné pracovat se specifiky zavádění mentorské podpory ve škole z pohledu učitelů i vedení školy. Účastníci si uvědomili limity mentorské podpory a specifika mentorské role ve škole.

Mentor není prodlouženou rukou vedení školy ve smyslu získávání informací o stavu kvality pedagogické práce pro hodnocení a kontrolu učitelů!

Ředitel/ka školy se nemůže ze dne na den zbavit kontrolní kompetence. Kontrolou může být negativně ovlivněn bezpečný důvěrný učící se vztah mentora a podporovaného učitele!

Etické stránce mentorské profese není prozatím v podmínkách českého školství příkládán zvláštní význam. První vážnější pokusy jsou spjaty se vznikem *České asociace mentorské podpory*¹³, která zahájila dialog napříč spektrem odborníků podílejících se na vzdělávání učitelů, na tvorbě kvalifikačního standardu učitelské profese společně se stávajícími mentory a zkušenými učiteli. Etická stránka mentoringu je jednou z výzev, která před námi v rámci profesního rozvoje učitelů stojí.

3.2.4 Potřeby začínajících učitelů-mentorů

Silně motivovaní účastníci mentorských seminářů cítí uspokojení při zvládnutí prvních krůčků k mentorské roli a uvádějí potřebu pokračovat ve výcviku ve větší hloubce a šíři. Přejí si, aby k používání mentorských dovedností docházelo automaticky, aby nemuseli tak intenzivně nad tím co říci, přemýšlet. Ve své reflexi se zcela otevřeně vyjadřují k oblastem, v nichž cítí potřebu se zdokonalovat. Patří k nim zejména *zautomatizování* technik při vedení rozhovoru. Uvádějí, že se musí ještě stále *koncentrovat na správnost postupu, uplatňování modelu GROW, soustředit se na kontext, klienta, dělat si poznámky a formulovat otevřené otázky*. Zároveň s posílením vybraných dovedností touží zautomatizovat si role, ve kterých se mentor pohybuje, tzn. kdy je expert a poskytuje rady, kdy je průvodce a strukturuje, vizualizuje, rozšiřuje, zostřuje či rozostřuje vnímání podporovaného učitele, kdy je konzultantem, který odkazuje na zdroje apod.

Stále více upozadovat sám sebe a naslouchat. Potřebuji se oprostít od občasného nutkání udělovat nevyžádanou radu. Mám tendence radit, řešit problémy za klienta.

Zároveň uvádějí jako nezbytné nastavit ve škole takové podmínky, které jim umožní získávat jistotu v mentorské roli. Jde o podmínky, které transparentním

¹³ Česká asociace mentoringu ve vzdělávání má webové stránky dostupné z www.camv.cz, zároveň se lze inspirovat etickým kodexem Mezinárodní asociace mentorů a koučů (EMCC), dostupný z www.eppok.cz/upload/soubor/original/emcc-czech-eticky-kodex.pdf.

způsobem uvedou do praxe mentory a kritéria spolupráce s nimi, podmínky, které budou zřetelné jak pro roli učitelů-mentorů, tak pro roli podporovaných učitelů a vedení školy v celém kontextu mentorské podpory. Opakovaně uváděný nedostatek zkušeností s poskytováním mentorské podpory je zajistitelný pouze s dostatečným množstvím příležitostí pro poskytování nebo využívání mentoringu. Což se neobejde bez vytvoření podmínek pro tyto příležitosti. Naopak nemá význam vytvářet podmínky tam, kde mentoringu učitelé nebo vedení nevěří.

Sullivan a Brown (2002, in Hansford, & Ehrich, 2006) v této souvislosti doporučují zahájit dialog se všemi členy, kterých se mentorská podpora má týkat, a před samotnou implementací mentoringu si zodpovědět následující otázky:

- Co je cílem a smyslem mentorské podpory ve škole?
- Jak tyto cíle souvisí s potřebami jedinců v organizaci?
- Jaké vzdělávání/tréning je pro mentory vhodný?
- Jak budou mentoři vykonávat mentorskou podporu?
- Je možné mentory měnit? Pokud ano, jak to bude probíhat?
- Máme podmínky (čas, prostor) pro mentorskou práci?
- Jakou podporu můžeme mentorům nabídnout?
- Jak budeme práci mentorů odměňovat?

3.2.5 Subjektivně vnímané překážky v poskytování mentorské podpory

Učitelé-mentoři uvádí řadu překážek, se kterými se při poskytování mentorské podpory potýkají. Jde o nevyjasněná očekávání, nemožnost odborného růstu a neukotvenost mentorské podpory ve školách. Uváděná je také nezkušenost s mentoringem, nezralost v oblasti sebeřízeného učení. Cílené a systematické zavádění mentorské podpory do našich škol je na počátku dlouhodobého procesu, který souvisí i s připravovaným kariérním řádem a potřebou profesionalizace učitelského povolání. Zavádění uceleného mentorského programu do škol je dlouhodobým procesem, jehož úspěšnost se odvíjí od řady faktorů, jako je např.: podpora vedení školy, strategie zavádění kolegiální podpory ve škole, pojetí role mentora mezi pedagogy. Všechny tyto faktory způsobují, že na otázku *Jak se vám daří naplňovat a prosazovat mentorskou práci ve škole*, jsme zaznamenávali často odpověď: *Nedaří*.

Uvedené důvody mají společného jmenovatele a tím je nepřijetí. Jedna skupina hovoří o nepřijetí mentora kolektivem nebo vedením školy, druhá o nepřijetí mentoringu vedením školy a občasné souznění s některým z kolegů vlastní školy nebo blízké školy. Oba případy vedou spíše k praktikování *skryté mentorské podpory*, která nevede k transparentnímu a kontinuálnímu způsobu individuálního profesního růstu v organizaci.

Nepřijetí mentora kolektivem bývá vysvětlováno jako nepochopení jeho role (negativní konotace k pojmu mentor jako poučovatel): *Mentor je často chápán jako*

ten, co má tendenci poučovat. Kolegové berou mentora jako někoho, kdo by se chtěl nad ně povyšovat. To ztěžuje navázat s kolegy profesní vztah, ve kterém by bylo možné rozvinout mentorské dovednosti a umožnit získání zkušenosti s poskytováním individuální profesní podpory.

Kolegyně o mém školení vědí. Moc ovšem nechápou, proč na něj chodím. Poté, co jim popíšu, o co jde, řeknou ‚Hmm‘ a nemají zájem.

S mentorskou prací na škole teprve začínám, smysl a význam mentora zatím není ve škole výrazněji pochopen ani přijat.

Slovo mentoring není oblíbeno ani u vedení školy, přece nemůže být ve škole někdo, kdo nám bude za zády radit ostatním kolegům, od toho jsem tu přece já – VEDENÍ školy.

Aktivní učitelé, účastníci mentorského vzdělávání jsou někdy donuceni k tzv. skrytému mentorství. Je to profesní podpora, kdy kolegové netuší, že osoba, na niž se s důvěrou obrací o pomoc, prochází mentorským výcvikem: *Zatím jde o přirozenou činnost, oficiálně jsem všem kolegům neoznámila, že absolvuji mentorský výcvik. Pokud se na mě obrací o radu s výchovnými problémy, snažím se je získat pro delší mentorský rozhovor.* Obdobně: *Vše si tvoříme v tichosti a klidu v naší třídě. Nikomu o našich aktivitách neříkáme a vše se nám daří.*

Jde však pouze o izolované aktivity, které nemají s mentorským programem nic společného. Dříve nebo později se projeví frustrace spojená s nevšímavostí k mentorským aktivitám, s nedoceněním role mentora ve škole, s nepochopením smyslu individuální profesní podpory v rámci dalšího rozvoje učitelů projeví. Účastníci uvádějí, že mnozí kolegové mají *strach* požádat o pomoc, nebo nemají potřebu nic řešit, či vylepšovat. Z těchto důvodů svoje mentorské aktivity vykonávají převážně se studenty, začínajícími učiteli. Dovednost vést rozhovor a využívat přímou komunikaci uplatňují ve vztahu s rodiči a žáky.

Mentorská podpora se především orientuje na zvyšování pedagogických dovedností, nikoli na řešení problémů (s rodiči, s žáky, s kolegy), nikoli primárně na doplňování znalostí. Zaměření se na řešení problémů může být jedním z nevhodně zvolených způsobů realizace mentorské podpory. V některých případech připadá mentorům právě tato dimenze velmi obtížná. Ukázalo se to v reflexích prvních mentorských zkušeností, kdy některé zakázky nesměřovaly ke zvyšování dovedností učitele, ale cíl spolupráce spočíval v řešení negativně vnímaných situací v práci s žáky či rodiči, ovšem na úrovni vyřešení komplikace, nikoliv na úrovni naučení se (zvládnutí) dovednosti, která by umožnila situaci zvládnout. Jedním z takových případů je např.: *Jak dále působit na rodiče žáka, který evidentně nezvládá dříve pohodové učiva, je roztěkaný?; Jak řešit problém s dítětem kolegyně, která si myslí, že je jejímu synovi ubližováno, ale on sám ostatní pošťuchuje?.* V těchto případech nejde o konkrétní cíl spolupráce, z něhož by bylo patrné, na které ze svých dovedností

chce podporovaný učitel pracovat. V rámci mentoringu nemůžeme změnit chování jiných osob, můžeme se ale naučit takovému přístupu, který nám pomůže subjektivně uvědomované nesnáze lépe zvládnout. Mentoring umožňuje učitelům osvojovat si nové dovednosti nebo zdokonalovat stávající v kontextu pedagogické práce ve škole. Možností, jak trénovat vhodnou formulaci zakázky, existuje celá řada. Jednou z nich je učit se z již realizovaných mentorských zakázek a trénovat vnímání užitečně či neužitečně vedených mentorských podpor (Přílohy č. 1 a 2).

Z analýzy výpovědí začínajících mentorů vyplývá, že jejich mentorská cesta není snadná a je ovlivněna řadou faktorů. V následujícím přehledu uvádíme výsledky skupinové reflexe, která proběhla v závěru mentorského semináře.

Co je třeba zohlednit v počátcích mentorské podpory:

- dát „tomu“ čas;
- používat mentoring v různých kontextech;
- postupně ukazovat, že to umím;
- vyhledávat příležitosti;
- vzdělávat se dále;
- mluvit o „tom“;
- přitahovat „aktivisty“;
- opatrné šíření.

Co znesnadňuje poskytování mentorské podpory ve školách:

- nedostatek času pro mentorskou práci za běžného chodu školy;
- bezpečné prostředí, důvěra kolegů ve stejné škole; mlčenlivost;
- nemožnost šířit povědomí o mentoringu u kolegů – je to stručně nevysvětlitelné;
- ironie, jízlivost kolegů: „tak se ukaž“;
- žádná podpora vedení;
- chybí mentoři v jedné či blízké škole;
- nezakotvenost v legislativě, absence finančních zdrojů pro mentoring.

Přál bych si, aby mentor byl ve školách uznáván a oficiálně jmenován jako „pomocník“ začínajícím učitelům na počátku jejich učitelské profese. Není to tak dávno, kdy jsem já stál na začátku a na spoustu věcí jsem musel přijít sám, byť formálně mi byl „jakýsi“ mentor přidělen. Jeho úloha ale byla pouze proklamativní.

3.2.6 Budoucnost učitelů-mentorů

Z analýzy vyplývá, že plány účastníků projektu rozvoje mentorských dovedností směřují v budoucnu do tří oblastí: šíření mentoringu; působení v roli mentora ve škole, a to i za cenu změny pracoviště, využívání získaných dovedností a kompetencí v každodenní praxi, jako například při jednání s rodiči, vedení pohospitačních rozhovorů či při komunikaci s žáky. Právě v těchto oblastech chtějí učitelé-mentoři poskytovat „klientům“ aktivní naslouchání, klást otevřené otázky a podporovat účastníky rozhovoru v hledání vlastního řešení.

Nechtěla bych to zapomenout. Tudiž kladení otevřených otázek se budu snažit používat na hovorových hodinách, v prevenci a někdy v kabinetě, abych hned nedala svou radu.

Další plány vhodně kopírují hlavní krok při zahájení diskuse o mentorské podpoře ve škole. Cílem účastníků je šíření mentoringu, dosažení určité osvěty – prezentací před kolegy různými formami a metodami, které podpoří vysvětlení přístupu.

Svoje plány tedy směřuji více k předávání nabytých vědomostí svým kolegyním, aby získaly základní povědomí o mentoringu.

V rámci prezentace se pokusím na svém pracovišti představit mentoring v pravém slova smyslu a získat tak kolegy pro spolupráci.

Po skončení kurzu představíme kolegům, kteří tento výcvik neabsolvovali, naše nové možnosti vzájemné spolupráce ve školním kolektivu.

Zpracování *mentorské cesty* jakožto vodítka pro reflexi a plánování se ukázalo jako užitečný nápad, který účastníky vybudil k definování si učebních výsledků na základě absolvovaných aktivit v rámci projektu. Všichni se shodli v tom, že je *mentorská cesta* velmi zaujala a svoje dovednosti chtějí dále rozvíjet praxí i studiem. Jejich cílovou skupinou jsou zatím zejména studenti a začínající učitelé. Mentorské dovednosti chtějí účastníci využít v roli fakultního učitele.

Jednu z možných cest mentoringu, bych viděla v přípravě budoucích učitelů. Každý student by si zvolil svého cvičného učitele, který by ho provázel větší částí studia a aktivně se mohl podílet na jeho profesní přípravě. Systematickým mentoringem by pomáhal studentovi v osobnostním růstu a získávání pracovních kompetencí.

Dalšími variantami, kdy lze intenzivně mentorské dovednosti využít, jsou konzultace s rodiči a žáky (např. při kázeňských problémech). Vedoucí pracovníci využívají mentorské dovednosti zejména při vedení hodnotících pohovorů s učiteli, při plánování jejich vzdělávání apod.

3.3 Každý někdy potřebuje mentora

Pozitivní přijetí mentorských seminářů, ke kterým si účastníci zpočátku projektu hledali cestu, je finálním a závěrečným slovem kapitoly, jejímž cílem bylo zmapovat vývoj zkušeností účastníků projektu s mentorskou podporou.

Myslím, že je to dobrá cesta pro profesní rozvoj. Za 23 let své praxe jsem se setkala s různými situacemi a moje zkušenosti mohou pomoci třeba začínajícím kolegům. A nejen jim. Každý se někdy dostane do situace, kdy si potřebuje srovnat myšlenky a hledá správné řešení, v tom mu může pomoci mentor.

Věříme, že do budoucna se síť učitelů-mentorů, kteří se během projektu poznali, podaří udržet a aktualizovat. Sdílení zkušeností s učiteli z jiných škol hodnotili účastníci pozitivně. Vidíme proto v této činnosti význam nejen z hlediska posilování komunikačních dovedností učitelů a zkvalitňování profesních dovedností, ale i základy profesních učících se komunit, které jsou nejen oporou jejich členům, ale též podhoubím pro iniciativy směřující ke zkvalitňování pedagogické práce v českých školách.

4

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A ROZVOJ JEDINCE I SPOLEČENSTVÍ TŘÍDY

Vybraná kritéria a indikátory se vztahují k podpoře reflexe učitelů a jejich autodiagnostické činnosti. Vztahují se k nim teoretické poznatky, příklady profesní činnosti učitelů a jejich sebereflexe.

Učitel:

- *rozpoznává odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reaguje na ně; projevuje porozumění pro potřeby žáků;*
 - *aktivně získává přiměřenou formou (např. rozhovory, žákovské portfolio) informace o žákovi a jeho potřebách;*
 - *adekvátně reaguje na přímé i nepřímé podněty žáků v průběhu vyučování a včleňuje je do výuky;*
 - *pomáhá žákům izolovaným a třídou odmítaným;*
- *diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;*
 - *vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech žáků (např. na základě soustavného systematického pozorování, formou portfolia žáků);*
 - *využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení žáka;*
- *podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky;*
 - *analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy;*

(zdroj Rámec profesních kvalit učitele)

4.1 Nezbytnost pedagogického diagnostikování ve výchovně vzdělávacím procesu

Požadavek na diagnostickou činnost učitele souvisí s osobnostně rozvojovým pojetím výchovy a vzdělávání v 21. století a s dynamikou rozvoje osobnosti. Jak uvádí Helus (2004, s. 85), *nahlížíme-li na dítě jako na osobnost, pak tak musíme činit z pohledu jeho vývoje, zabývat se tím, jak kvality osobnosti vznikají, jak se vyvíjejí, případně jak jsou ve svém vývoji brzděny či deformovány*. Chceme-li tedy osobnost žáka adekvátně rozvíjet, musíme ho nejprve dobře poznat – nejen individuálně, ale v širším sociálním kontextu a jeho existenčních podmínek. K tomu učitelé pomáhají znalosti a dovednosti z pedagogické diagnostiky. Diagnostická činnost učitele je jednou z nejvýznamnějších komponent edukačního procesu; učitel bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat výchovně vzdělávací proces. Je východiskem pro individuální práci s žákem, podkladem k plánování, dává informace o výsledcích vzdělávání u jednotlivých žáků, ukazuje, zda zvolené strategie výuky přispívají k rozvoji konkrétního žáka. Jestliže je diagnostická činnost prováděna citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky, slouží učitelé k ověřování kvality a efektivity výuky.

O tom, že učitelé pocítují potřebu se v pedagogické diagnostice vzdělávat, svědčí řada výroků ve zpětných vazbách účastníků projektu. Za všechny vybíráme jednu, reprezentující intenzitu zájmu o tuto užitečnou teoreticky-aplikační disciplínu.

V únoru 2015 jsme ukončili kurz č. 5 Diagnostika, stimulace a intervence v matematice pro vyučující na 1. stupni a matematiky na 2. stupni, který realizuje PPP Brno v rámci projektu „Diagnosticko-intervenční nástroje jako prevence školní neúspěšnosti a podpora žáků se SVP“. Na závěr projektu jsme se zúčastnili konference k tvorbě diagnostických nástrojů. Následně proběhl cyklus seminářů ve škole „Diagnostika a intervence v matematice“.

Se změnou paradigmatu vzdělávání se proměňuje i smysl pedagogické diagnostiky. Nejde už jen o rozpoznání stavu a příčin obtíží, prognózu vývoje a komparaci výsledků žáka se stanovenými normami (diagnostika sumativní), ale o diagnostiku, která podporuje učení žáka a jeho rozvoj (diagnostika formativní). Edukace nebo pedagogická intervence nejsou primárně odvozeny ze zdravotního stavu dítěte (medicínská diagnostika), psychické vývojové úrovně (psychologická diagnostika), ale zejména z pedagogických dat (Mertin, & Krejčová, Eds. 2012, s. 23).

Aktuální otázkou v oblasti pedagogické diagnostiky není, nakolik ji učitel potřebuje pro svou pedagogickou činnost, ale jak nejefektivněji využít dat nezbytných pro diagnostikování s cílem zkvalitnit pedagogický proces. Je zřejmé, že výsledky diagnostické činnosti učitele napomáhají definování učebních cílů, a to jak vzhledem k jednotlivci, tak i ke skupině. Jde o společné usilování o naplňování

cílů, přičemž zásadní je odlišit, které z nich jsou tzv. pro učitele a které pro žáky. Prostřednictvím vzdělávacího obsahu a volby vhodných vzdělávacích a výukových strategií přispívá učitel k maximálnímu možnému rozvoji žáků. Činí tak vhodnou reakcí na specifické potřeby rozmanitého spektra žáků ve třídě a poskytováním vhodné zpětné vazby, která posiluje zodpovědnost žáků za výsledky jejich učení. Učitel se dostává do nové role „diagnostika“ procesu výchovy a vzdělávání, což mu přináší mnohé benefity:

- dokáže dobře poznat schopnosti a individuální potřeby žáků;
- dokáže individualizovat a diferencovat proces výchovy a vzdělávání;
- umí získávat podklady pro průběžné formativní i shrnující sumativní hodnocení žáka a jeho hodnocení v uzlových etapách školní docházky (5. a 9. ročník);
- spoluvytváří klima vzájemného respektu, bezpečí a spolupráce;
- umožňuje žákům dosáhnout osobního maxima;
- vědomě zvyšuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu.

Zvládnutí širokého spektra diagnostických činností se proto stává nedílnou součástí profesní vybavy učitelů, díky níž mohou v maximální míře podporovat rozvoj dětí. Diagnostická kompetence obsahuje schopnost získávat, analyzovat a hodnotit získané informace a klade vysoké nároky na osobnost učitele, jeho odborné znalosti teorie pedagogické diagnostiky a dovednost respektovat etické zásady (Kasáčová, 2002, 2014).

Naším cílem není prezentovat v této kapitole komplexní teorii pedagogické diagnostiky, ale spíše „oživit“ její důležitost v inkluzivním prostředí třídy, v níž rozmanitost (jinakost) žáků klade značné nároky na učitelskou profesi. Nejde jen o profesní vybavenost učitele k rozvoji jednotlivce, ale i o jeho kompetence spoluutvářet společně s žáky klima, v němž se nejen žáci, ale i učitelé cítí dobře, klima, které je úzce propojeno s hodnotami a principy inkluzivního vzdělávání jako jsou rovnost, respekt a spolupráce.

4.2 Pedagogická diagnostika jako vědní obor a proces

V pedagogice se diagnostická činnost váže na školní prostředí a nejčastěji je spjata s činností učitele. Diagnostická dovednost učitele je intenzivně vyžadována s proměňující se žákovskou populací, kdy registrujeme neustále vzrůstající různorodost složení třídního kolektivu žáků. Variabilita zaměření škol a důraz na nutné proměny rigidního českého školství vyžadují po současném učiteli, aby uměl tyto faktory zohledňovat ve své práci. Na učitele jsou kladeny nároky nejen v oblasti teoretického poznání disciplíny pedagogické diagnostiky, ale i na

metodické vybavení, praktickou zkušenost, čas a úsilí nejen pro vlastní diagnostickou činnost, ale i pro její vyhodnocení (Tannenbergerová, 2010).

Diagnostika vychází z principu *dlouhodobého i krátkodobého úsilí o zjišťování, rozpoznávání, posouzení, hodnocení a utřídění jistých jevů skutečnosti podle vlastností a kritérií, které diagnosticky sledujeme, a podle systému, který odpovídá dané poznatkové soustavě, dané vědě. Jde současně o hledání příčin vývoje a podmínek vzniku sledovaných jevů* (Mojžíšek, 1987, s. 7). Na tuto disciplínu lze nahlížet dvěma způsoby, které se liší v míře teoretičnosti a využitelnosti ve školní praxi. V prvé řadě můžeme pedagogickou diagnostiku vymezit jako vědeckou disciplínu, která se zabývá teorií diagnostikování ve výchovně vzdělávacím prostředí: cílem, předmětem, strategiemi, postupy a metodami diagnostikování a vztahem této disciplíny k jiným pedagogickým disciplínám (Gavora, 2001). V tomto kontextu vnímáme její blízkost k formálnímu vzdělávání, kdy pedagogická diagnostika úzce koresponduje s metodologií pedagogického výzkumu (používají některé společné metody) a zejména s pedagogickou evaluací (průběžným sledováním podmínek, průběhu a výsledků výchovy a vzdělávání).

Druhý náhled spočívá v propojení teorie pedagogické diagnostiky s praxí, tzn. o její implementaci do realizovaného kurikula. V tomto pojetí jde o *přímou diagnostickou činnost v pedagogickém procesu* (Tomanová, 2006, s. 7) nebo, jak používá Gavora (2001), o *pedagogické diagnostikování*. Jde o komplexní pojetí pedagogické diagnostiky, v němž se vzájemně prolíná praktická pedagogická činnost s teorií. Učitel při diagnostické činnosti v praxi využívá svých teoretických znalostí – sleduje určitý cíl, postupuje podle specifických zásad s využitím odpovídajících metod a nástrojů, uplatňuje principy pedagogické diagnostiky a získává nové poznatky a zkušenosti. *Je to druh poznání, který vyúsťuje do určitého druhu objektivních poznatků o zkoumaném jevu* (Helus et al., 1979. s. 9).

Realizace diagnostiky je v edukačním prostředí zejména v rukách učitele, což znamená, že učitel-diagnostik musí být vybaven takovými kompetencemi, které mu umožní použít prostředky diagnostiky ve prospěch individualizace a diferenciací vzdělávání, a tím k rozvoji osobnosti dítěte. To však nevyklučuje úzkou spolupráci učitele se speciálními pedagogy, psychology, lékaři, dalšími odborníky, rodiči i žáky. Mertin (1997, s. 3) k tomuto podotýká, že: *Pokud pedagogická rozhodnutí a opatření nevycházejí ze získaných údajů a pokud nejsou propojeny s existujícím teoretickým poznáním, pokud nereflktují alespoň částečně teoretické a výzkumné poznatky, či empirické zkušenosti, hrozí nebezpečí, že se učitelka postaví na roveň laickým vychovatelům a z výchovy se stane hra na náhodu*. Posilování nabídky vzdělávacích příležitostí k doplňování a zkvalitňování diagnostických dovedností učitelů reaguje právě na tuto obavu. Současně sílí uvědomění si nutnosti doplnit vzdělávání o trénink těchto dovedností a o dostupnost podmínek pro individuální podporu učitelů, a to například formou mentorské spolupráce,

kteřá umožňuje podporu v práci s novými diagnostickými nástroji, případně se způsobem vyhodnocení získaných dat a jejich využití pro pedagogickou práci.

4.3 Proces pedagogického diagnostikování

Ačkoliv učitelé často hovoří o tom, že nemají dostatek času na diagnostikování žáků a jejich třídních kolektivů, ve skutečnosti ji ve skryté (implicitní) podobě uplatňují ve výchovně vzdělávacího procesu neustále. Průběžně žáky pozorují, vnímají jejich znalosti, dovednosti, postoje, projevy jednání, vztahy mezi sebou a na všechna tato zjištění nějakým způsobem reagují. V takovém případě hovoříme o mikrodiagnostice či také diagnostice neformální. Otázkou je, zda si bezprostřední poznatky a důvody pro intervenční zásahy pamatují, neboť jde o rychlá rozhodnutí, v nichž učitel vyhodnocuje danou pedagogickou situaci a jedná. Problematické se jeví také nedostatečné reflektování těchto postupů a tudíž jejich potencionální skutečný efekt. Z tohoto důvodu je vhodné zvážit, které z informací jsou určující a významné, hodné zaznamenání si formou poznámky do sešitu, bloku, na lepicí lístky apod. Mohou následně posloužit jako doplňující informace pro zcela plánovanou, explicitně se projevující formální diagnostiku. Tu charakterizuje jasně ohraničená diagnostická situace, o níž existuje záznam. Učitel při ní používá specifické metody, techniky a nástroje, jimiž sleduje cíl diagnostické činnosti. Pedagogická opatření nečiní okamžitě, ale s odstupem, po zpracování získaných dat a jejich vyhodnocení.

Celý proces formální diagnostiky probíhá v určitých fázích. Nejprve je třeba diagnostikování naplánovat. Plánování se váže na hypotézu či předpoklad, který orientuje činnost učitele konkrétním směrem. Hypotéza může být stanovená implicitně (v duchu), nebo explicitně. Při plánování si učitel formuluje cíl činnosti, koho, kdy, jakým způsobem (metody, techniky, nástroje), jak často, v kterých předmětech, situacích bude diagnostikovat.

Poté následuje sběr a zpracování diagnostických údajů. To je již konkrétní diagnostická činnost učitele, práce s použitím diagnostických metod a nástrojů, zpracování a uspořádání údajů. Předmět diagnostické činnosti se snaží diagnostik poznávat do hloubky (kombinací metod a technik), komplexně (z různého úhlu pohledu), dostatečně dlouho a s respektem ke specifickým potřebám diagnostikovaného jedince či skupiny (viz též Zelinková, 2009, s. 718).

Teprve po získání dostatečného množství validních dat, může učitel přistoupit k další fázi, během níž vyhodnocuje a analyzuje získaná data, která jsou východiskem pro stanovení diagnózy, výsledného zjištění. O diagnóze je nezbytně citlivě komunikovat se všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, jichž se nález týká, a získat je pro uvedení rozmanitých opatření do praxe. V závěreč-

né fázi diagnostického procesu učitel formuluje prognózu, předpoklad o dalším rozvoji žáka, kolektivu.

Souhrnně řečeno, pedagogické diagnostikování se zaměřuje na poznání celé osobnosti dítěte ve všech oblastech, které ovlivňují kvalitu jeho života. Vychází z toho, co v životě dítěte předcházelo (anamnéza), jak je na tom nyní (diagnóza), a jaká je jeho pozitivní perspektiva ve vzdělávání (prognóza). Obdobně je tomu při diagnostikování třídy či určitých skupin žáků.

Chápe-li učitel význam diagnostické činnosti, pak ji cíleně aplikuje v praxi. Najde si na ni čas, neboť tato investice je v konečném důsledku ziskem pro jednotlivce, učitele i kolektiv třídy. Uvědomuje-li si učitel svoji zodpovědnost za kvalitu vyučování, výsledků žáků i kvalitu třídního klimatu a vztahů ve třídě, pak výsledky diagnostické činnosti spojuje i se základní otázkou Jaký jsem učitel? Prostřednictvím autodiagnostiky analyzuje výsledky svého pedagogického působení ve výuce (interakce učitele a žáků), výsledky svého hodnocení a posuzování žáků (Hrabal, 1988) a uplatňuje tak preskriptivně-konstruktivní přístup k diagnostické činnosti. Učitel se tak nachází v edukačním prostředí ve dvou pozicích: v pozici učitele diagnostika, kdy vykonává diagnostickou činnost směřující k poznání žáka, a v pozici, kdy objektem poznávání je sám učitel, tedy kdy vykonává autodiagnostickou činnost. *Obě pozice učitele ve vztahu k pedagogické diagnostice musí shodně uplatňovat aktuální koncepty pedagogické diagnostiky, etické zásady či naplnění požadavků na použité nástroje* (Malach, & Sikorová, 2014, s. 5).

4.4 Metody pedagogické diagnostiky

Na prvním stupni základní školy lze diagnostickou činnost realizovat prostřednictvím různých metod a nástrojů, které vědní obor pedagogické diagnostiky nabízí. Metody se liší svojí náročností na přípravu, provedení a vyhodnocení. Jejich používání vyžaduje jistou zkušenost. Při diagnostické činnosti je třeba vhodně metody pedagogické diagnostiky kombinovat a nespoléhat se pouze na jednu z nich. K dispozici máme pestrou nabídku, např.:

- Ústní zkoušky (orientační – formativní, klasifikační – sumativní).
- Písemné zkoušky (orientační – formativní, klasifikační – sumativní; individuální, skupinové; projekty, čtenářské záznamy, deníky).
- Analýzu produktů činnosti (krátkodobé, dlouhodobé výsledky práce; výrobky, výtvary, grafické práce; portfolio – soubor prací žáka za určité období).
- Pozorování (strukturované, nestrukturované; krátkodobé, dlouhodobé; individuální, skupinové; dílčí, celkové...).
- Diagnostický rozhovor.
- Testy.

- Dotazníky (standardizované, nestandardizované).
- Škálování.
- Sociometrii.
- Anamnézu.
- Studium pedagogické dokumentace.

Mezi nejčastěji využívané, směřující k poznání dítěte, patří pozorování, ať již záměrné (plánované), s formalizovanými písemnými záznamy, nebo nahodilé, ze kterého si učitel dělá různé poznámky, které po určitém období sumarizuje. Je to jedna z nejstarších diagnostických metod, která umožňuje pozorovat žáka v běžných podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Důležité je uvědomit si, že pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. Představuje sledování činnosti žáka, jeho chování a vyhodnocení. Je nutné je provádět dlouhodobě, systematicky a je vhodné ho skloubit s dalšími diagnostickými metodami, nejčastěji s rozhovorem nebo dotazníkem.

Rozhovor nám umožňuje získávat informace na základě bezprostředního verbálního kontaktu s žákem (rodičem) a používáme ho, chceme-li poznat stránky žákovy osobnosti, které nejsou dostupné přímému pozorování nebo jiným metodám. Umožní nám zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů žáka (vnitřního světa). Rozhovorem můžeme zjišťovat zájmy, postoje, hodnoty, přesvědčení, přání, obavy, názory, myšlenkové pochody, prekoncepty, příčiny jednání, způsob učení, podmínky pro učení, znalosti a vědomosti, vztahy ke spolužákům, kamarádům, dospělým atd.

Pokud chceme k některému jevu získat velké množství dat v časově krátké době, bývá používán dotazník. V pedagogické diagnostice máme k dispozici mnoho standardizovaných dotazníků, které používáme a vyhodnocujeme na základě stanovených pravidel. Učitel však může pro svoji potřebu při dodržování zásad pedagogické diagnostiky využívat dotazníky nestandardizované, kterými získá doplňující informace.

Rovněž portfolio žáka, didaktické testy, písemné zkoušky, analýzy prací žáků a projektivní metody patří na prvním stupni základní školy k frekventovaným diagnostickým nástrojům.

Každá ze zvolených metod nám poskytne údaje, které se vzájemně doplňují, či potvrzují a kompletují mozaiku informací o sledovaném objektu a cíli diagnostické činnosti, jak si ukážeme na následujícím příkladu.

Výsledky veškeré diagnostické činnosti pomáhají učitelům k volbě efektivních výukových strategií, k zavádění vhodných opatření pro jednotlivce i skupiny, k tvorbě individuálních a podpůrných vzdělávacích plánů. Konkrétním příkladem z praxe může být zkušenost jednoho z účastníků projektu s vybranými diagnostickými nástroji:

Vyhodnocujeme dotazníky temperamentu a stylů učení, na jejich základě tvoříme spolu s rodiči individuální smlouvy, které sepisujeme na konzultacích, jichž se účastní rodič spolu s dítětem a třídní učitel. Individuální smlouvy jsou součástí hodnotícího portfolia každého žáka. Zde seznamujeme rodiče i žáky s tím, jakým způsobem se učí, co jim při učení pomáhá, čeho by měli využívat.

4.5 Diagnostická činnost v praxi – formativní diagnostika

Jak je možné metody pedagogické diagnostiky kombinovat a získávat stále kompletnější údaje o sledovaném objektu si představíme následující ukázkou. Cílem diagnostické činnosti učitelky bylo zjistit preferovaný způsob učení žákyně čtvrtého ročníku, Markéty. Využila metody rozhovoru, pozorování, obsahové analýzy sešitů a portfolia, standardizovaného dotazníku LSI a dětské kresby.

ROZHOVOR: polostrukturovaný rozhovor v délce 30 minut

Sběr dat (krátká ukáзка):

...

U: V kolik hodin začínáš doma s učením?

Ž: No, jak kdy. Když jdu s kámoškama ven, tak až spíš večer. Když nejdu, tak si udělám úlohy a pak se mě mamka zeptá, jestli bude nějaký zkoušení a já jí řeknu, že jo a musím se učit.

U: Kde se nejraději učíš?

Ž: No asi v pokojíčku, u stolu.

U: Proč?

Ž: No, je tam klid a ségra mě neotravuje. Ona je malá a chce, abych si s ní hrála, jak přijdu dom.

U: A jak se učíš?

Ž: No,....(pauza), já si to přečtu a mamka mě pak vyzkouší, jestli to umím a nadává, když to neumím.

U: Líbila se ti nějaká rada pro lepší učení, kterou jsme si ukazovali ve škole?

Ž: Jo. Nakreslím si tu mapu s tím, co vím a někdy mi mamka napíše slovíčka na kartičky. Taky si lepím papírky s těžkejma slovíčkama po pokojíčku.

U: Pomáhá ti to?

Ž: Jo, asi jo. Minule jsem dostala z písemky jedničku.

U: Používáš při zápisech v sešitech barevné pastelky?

Ž: No, někdy jo.

U: Máš pocit, že se ti pak z takového sešitu lépe učí?

Ž: Asi jo, je to hezčí.

U: Neučilo by se ti lépe, kdyby ti třeba maminka četla z učebnice?

Ž: Nevím... (pauza). No asi ne, když bych na to neviděla.

U: Co ti ve škole nejvíc pomáhá, abys pochopila učivo?

Ž: Nevím... Asi, když to vickrát vysvětlíte na tabuli. A taky, když je to barevnýma křídama...

Vyhodnocení údajů z rozhovoru:

Markétka je žákyní s vizuálním stylem učení. Upřednostňuje výklad učiva s názorným grafickým členěním. Důležité je pro ni i barevné rozlišení podstatných informací. Při výkladu jí pomáhají názorné ukázky. Její soustředění ruší vnější podněty (doma sestra, ve škole spolužák). Často zažívá zklamání, porovnává-li se s úspěšnějšími spolužáky. Úspěchy pocituje zejména při činnostech s estetickým zaměřením.

Pozorování: dlouhodobé nestrukturované pozorování ve výuce, strukturované pozorování záměrně sledovaných jevů v předmětu *Náš svět*.

Vyhodnocení údajů z pozorování: Markéta má pomalé pracovní tempo a obtížně se soustředí na práci. Nezačne pracovat hned po zadání úkolu, často žádá o nové vysvětlení zadaných instrukcí. Potřebuje sdělovat vyučujícímu své zážitky týkající se probíraného tématu. Při psaní textu se neprojeví větší obtíže, občas dochází k záměně písmen. Nemá připraveny všechny pomůcky na hodinu. Dává větší pozor při vysvětlování s názornými pomůckami, pokud výklad netrvá delší dobu. Důležité informace si graficky zvýrazňuje po upozornění vyučujícího. Zadané úkoly odbývá, pokud si není jista řešením. Svě znalosti aplikuje jen v menší míře. Chybí jí širší slovní zásoba.

Analýza produktů: analyzovány byly sešity českého a anglického jazyka a portfolio žákyně

Vyhodnocení údajů z analýzy produktů: Při přepisu textu z učebnice nebo tabule se dopouští chyb. Písmo není příliš úhledné, v textu občas zmizí nebo škrtá. Často chybí při psaní velkého psacího písmena L, S, Z a malého psacího m, n; dochází často k jejich záměně. Občas používá barevné rozlišení textu. Při volném psaní má problémy s aplikací gramatických pravidel, věty nemají mnohdy smysl. Práci většinou dokončí, píše domácí úkoly i opravy. Domácí úkoly mají lepší úpravu než školní práce. Při psaní na nelinkovaný papír si sama občas rýsuje pomocné linky.

Dotazník: standardizovaný dotazník LSI (Příloha č. 6)

Vyhodnocení údajů z dotazníku: Žákyně potřebuje k učení ticho a hodně světla. Učí se ráda v teple. Nejraději se učí u pracovního stolu, na sezení nemá ráda tvrdou židli. Co se týče její vnitřní motivace, záleží jí na dobrých výsledcích, ráda dělá rodičům i paní učitelce radost dosaženými výsledky. Mimoškolní záležitosti pro ni nejsou důležitější než škola. Lépe se jí pracuje, pokud dostane instrukce. Nejraději se učí sama. Co se týká smyslů při učení, lépe se jí učí, když si text čte. Ráda kreslí, modeluje, obkresluje. Při učení nepotřebuje ani jíst, ani pít.

Kresba: učení žákyně v domácím prostředí

Vyhodnocení údajů z kresby a její interpretace žákyní: Z kresby a následného rozhovoru s Markétkou nad kresbou jsem zjistila, že má ráda vše na svém místě. Stůl má umístěn u velkého okna, což jí vyhovuje, jelikož potřebuje při učení hodně světla. To potvrzují i další světelné zdroje na obrázku. Při učení sedí na židli, na stole je uklizeno. Má ráda květiny, což podporuje její potřebu příjemného prostředí při učení. Psací stůl je dominantním prvkem v pokojíčku, odehrává se zde většina činností jako příprava na školu, kreslení, vyrábění dekorací.

Má-li učitel k dispozici dostatek dat, která nashromáždil za určité období různými metodami a ve spolupráci s různými aktéry edukačního procesu (například rozhovor s rodiči o tom, jak se doma dítě učí, jak se připravuje do školy...; rozhovor s jinými vyučujícími, vychovatelkou školní družiny, pedagogickým asistentem, speciálním pedagogem, školním psychologem, výchovným poradcem...), může formulovat opatření ve prospěch žáka. Ta je nezbytně nutné sdílet se všemi, jichž se výchova a vzdělávání týká, např.:

Pedagogické opatření paní učitelky na základě zjištěných údajů:

Při výuce zajistit preferované světelné podmínky a více klidu při učení, odstranit rušení spolužákem, zvážit možnost přesazení. Nové informace předkládat multisenzorickými postupy zapojujícími různé smysly, především zrak a sluch, hmat. Vzhledem k preferovanému vizuálnímu stylu učení je třeba při výkladu nového učiva používat především vizuální pomůcky, obrázky, myšlenkové mapy, barevné značení podstatných informací, podtrhávání. Přiblížit dopředu formu výsledného zpracování úkolu. Ústně zadané instrukce k práci zapsat rovněž v několika přehledných bodech na tabuli, barevně zvýraznit nejdůležitější. Vysvětlování látky členit na více kratších úseků.

Pomáhat jí při formulaci složitějších vět a poskytovat jí možnost sdělovat své zážitky a tím rozvíjet úroveň vyjadřování i slovní zásobu. Vždy se ujistit, zda pochopila zadaný úkol a na praktických příkladech ze života jí vysvětlit, kde se dají získané poznatky uplatnit, a tím ji motivovat k větší pozornosti a výkonu. Chválit žákyni za dílčí úspěchy. Podporovat sebevědomí žákyně a vést ji k samostatnému rozhodování.

Ke snížení chybovosti v písemném projevu je třeba vrátit se k procvičování gramatických pravidel. Více používat metodu slovního ověřování výsledků, kdy se nemusí koncentrovat na písemný projev. Klasifikovat až po delším procvičování. Zadávat individuální domácí úkoly. Snížit tempo při diktování, pro psaní poskytnout papír s linkami. Zaměřit se na čtení s porozuměním – vnímání obsahu zadání.

Promluvit si s rodiči o opatřeních a jejich aplikaci i v domácím prostředí.

Z uvedeného příkladu je zřejmé, že záměrnou formální diagnostickou činnost můžeme charakterizovat jako určitý druh poznávání, který začíná záměrem něco diagnostikovat a směřuje ke stanovení nějakého závěru (diagnózy) a opatření. Podle Zelinkové (2001, s. 12) jde o komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů, což umožňuje v každé fázi volit optimální postupy na základě vyhodnocení změn. V průběhu diagnostického procesu jsou probíhající změny nadále posuzovány a jsou buď potvrzením správně nastoupené cesty, nebo signálem k provedení dalších změn.

Diagnostika vyžaduje čas a vysokou úroveň kompetencí učitele. Poznávání žáka či skupiny žáků je dlouhodobý proces, k němuž je nutné přistupovat komplexně a být ochoten spolupracovat s ostatními. Přínosem dobře provedeného diagnostického šetření jsou však cenná data, která proměněná v příslušná opatření zvyšují efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a umožňují dítěti dosáhnout jeho osobního maxima.

Pedagogická diagnostika je pro učitele nejen užitečným pomocníkem v podpoře učení žáků, ale i nezbytným instrumentem při vyhodnocování zaváděných strategií učení či nových výukových metod. Využití diagnostických nástrojů a práce se získanými daty vyžadují vysokou míru kompetentnosti učitelů. Ukazuje se, že z hlediska komplexnosti diagnostických závěrů je výhodné kombinovat využívání více diagnostických nástrojů a skládat tak obraz o žákovi ve vztahu k učení z více zdrojů dat. Závěrečnou fází diagnostické činnosti je výstupní zpráva (závěry, doporučení), která umožňuje optimalizovat učební podmínky s cílem dosáhnout lepších učebních výsledků žáka. Jde sice o poslední krok v jednom diagnostickém procesu, nicméně v dlouhodobém horizontu pedagogické práce s žákem jde o jeden z kroků v procesu diagnostikování, následuje totiž ověřování zavedených opatření a navazující diagnostické záznamy s odstupem času, možná i s jinými dílčími cíli. Systematicky zvládnutá posloupnost v krocích, kontinuální návaznost a průběžná konzultace závěrů se všemi aktéry edukační reality činí z pedagogické diagnostiky zcela zásadní oblast učitelské práce, bez které nelze dosahovat individuálně efektivních učebních pokroků.

4.6 Sebereflexe účastníků projektu – diagnostika žáků a autodiagnostika učitele

Cílem vzdělávací nabídky pro učitele prvního stupně ZŠ, zaměřené na pedagogickou diagnostiku, bylo aktualizovat dosavadní znalosti účastníků, obohatit je o nové poznatky, a současně rozvinout jejich profesní kompetence potřebné pro individualizaci a diferenciaci vzdělávání žáků a diagnostiku klimatu školní třídy.

Z výpovědí účastníků semináře vyplývá, že se nám podařilo vyvolat zájem o smysluplnou diagnostickou činnost učitele, která nezbytně patří ke znakům kvalitní pedagogické práce. Účastníci projektu ocenili poskytnuté diagnostické materiály a co je stěžejní, využili je bezprostředně po seminářích v praxi: *Získala jsem spoustu inspirativních materiálů, zábavných diagnostických testů, na které se velmi těším, až se do nich s prvňáčky pustíme (některé jsme už vyzkoušeli).* Při práci s nimi si také uvědomili nezbytnost dodržování zásad pedagogické diagnostiky: *Uvědomila jsem si, že často ve spěchu udělám neuvážený a komplexní závěr.*

Účastníky projektu velmi oslovila diagnostika klimatu třídy a sociálních vztahů mezi žáky: *Jako první jsem využila materiály ke zjišťování klimatu třídy... S ohledem na věk žáků využívali učitelé nejčastěji dotazník *Naše třída* (viz Příloha č. 3,4), který jim pomohl nahlédnout nejen na aktuální klima třídy, ale i do budoucnosti, jaké klima by žáci chtěli ve třídě mít. Tato zjištění patřila k velmi překvapivým: *Shodly jsme se na tom, že některé dílčí závěry jsme na jedné straně předpokládaly, ale jiné jsou pro nás překvapením.**

Učitele zajímala nejen diagnostika *kamarádských vazeb dětí a jejich případné rozdílné pohledy na situaci ve třídě, ale i sebezpečí jednotlivců, zejména těch opomíjených, nebo vyčleňovaných kolektivem.*

Souhrnně z analýzy zpětné vazby na absolvované semináře k pedagogické diagnostice vyplývá nejen pozitivní přijetí a využití vzdělávací příležitosti tohoto druhu. Mezi další benefity počítáme i uvědomění si subjektivně (někdy narychlo) formulovaných závěrů o třídě, o žácích, které nevyplývají z kontinuální a systematické diagnostické práce. Za povšimnutí stojí i chuť účastníků vyzkoušet pro ně nové diagnostické nástroje, schopnost spolupracovat s dalšími odborníky při návrhu opatření vyplývajících z diagnostických závěrů.

Konečně lze shrnout, že pedagogická diagnostika nám dává šanci naplňovat hodnoty inkluzivního vzdělávání, neboť skrze poznání jednotlivce i společenství školní třídy mohou učitelé v praxi implementovat princip vzájemného respektu k jinakosti svých žáků a tolik žádaný princip individualizace a diferenciaci.

5

STYLY UČENÍ ŽÁKŮ A JEJICH DIAGNOSTIKA

Vybraná kritéria a indikátory se vztahují k podpoře reflexe učitelů a jejich auto-diagnostické činnosti zaměřené na poznávání stylů učení žáků. Vztahují se k nim teoretické poznatky, příklady profesní činnosti učitelů a jejich sebereflexe.

Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků. Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádanou kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání:

- *zohledňuje rozdílné styly učení žáků;*
- *začleňuje do svého plánu i aktivity navržené žáky, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě.*

(zdroj Rámec profesních kvalit učitele)

Učení žáků je proces, který vnímáme jako samozřejmost. Děti z mateřské školy přicházejí do 1. ročníku a začínají se učit pod vedením učitele s jemu vlastním preferovaným stylem výuky. O tom, jak se učit, nic nevědí. Zpočátku jsou všichni většinou úspěšní, což učitelé podporují jejich průběžnou pochvalou, oceněním a také hodnocením pomocí různých symbolů, obrázků či „motivačními“ jedničkami. Postupně se však ve výsledcích žáků objevují zpočátku menší, později větší rozdíly. Jejich příčinu spatřují učitelé většinou ve schopnostech žáků a jejich individuálních předpokladech k učení. Slabiny jsou hledány na straně žáků. Je však třeba si klást otázky, které nás přivádějí k hlubšímu poznání žáka, způsobu jeho učení i sebe sama:

- Jak se vlastně žák učí?
- Co dělá, když se učí?
- Kdo učí žáka „učit se“? Jak učím já učitel žáky učit se?
- Co vím o způsobech učení jednotlivých žáků?
- Jak vyhovuje můj vyučovací styl žákům?
- Jak osvojené způsoby učení přispívají k žakovskému pokroku v učení se?
- Co vše ovlivňuje způsob žakova učení?

Všechny tyto otázky nás přivádějí k potřebě zabývat se způsobem učení žáků, tedy stylem učení a k uvědomění si, co to vlastně styl učení je. Rogers vymezuje učení jako *neukojitelnou zvědavost, která žene dospívající mysl k tomu, aby hltala všechno, co vidí, slyší, nebo čte o tématu, které má vnitřní význam. Mluví o žákovi, který říká: objevuji, přemísťuji zvenku dovnitř. Všechno to, co objevuji, činím součástí sebe samého* (Rogers, & Freiberg, 1988, s. 62).

Co je za tím, že někteří žáci *přemísťují zvenku dovnitř* a jiní těmto signálům, intervencím do jejich dosavadních vytvořených světů nevěnují pozornost? Jakou roli v tomto procesu hraje *vnitřní význam tématu*, o kterém Rogers mluví?

Učitelé si často lámou hlavu nad tím, jak podpořit zvědavost a objevování žáků, protože si uvědomují přímou úměru zainteresovanosti žáků na tématu s účinností učení se. Úvahy nás vedou k přemýšlení nad procesy, které se odehrávají ve vzájemné interakci učitele a žáka, kdy dochází k ověřování významnosti tématu pro žáka, zjišťování informací o způsobu učení se a míry porozumění pojmům nezbytným pro následné učení. Ruku v ruce s tím jde kontext, ve kterém se interakce odehrávají. Je tvořen individuálními vzdělávacími potřebami jednotlivých žáků, různou úrovní jejich schopností a dovedností, nadáním.

Abychom ve škole zmíněnou zvědavost a objevování podporovali, musíme přemýšlet nad procesy, které se při učení odehrávají, a to zejména ve vzájemné interakci učitele a žáka. Měli bychom přemýšlet nad jinakostí žáků a nad skutečností, jak se žáci s rozmanitými schopnostmi, dovednostmi, nadáním a potřebami vlastně učí. Za klíčové otázky pro vhodnou podporu učení žáka považujeme:

- Jak já jako učitel podporuji žáky v učení se?
- Přijímají všichni žáci ve třídě poznatky stejným způsobem a ve stejném čase?
- Jak si ověřuji jejich aktuální zapojení, tj. že se právě učí?

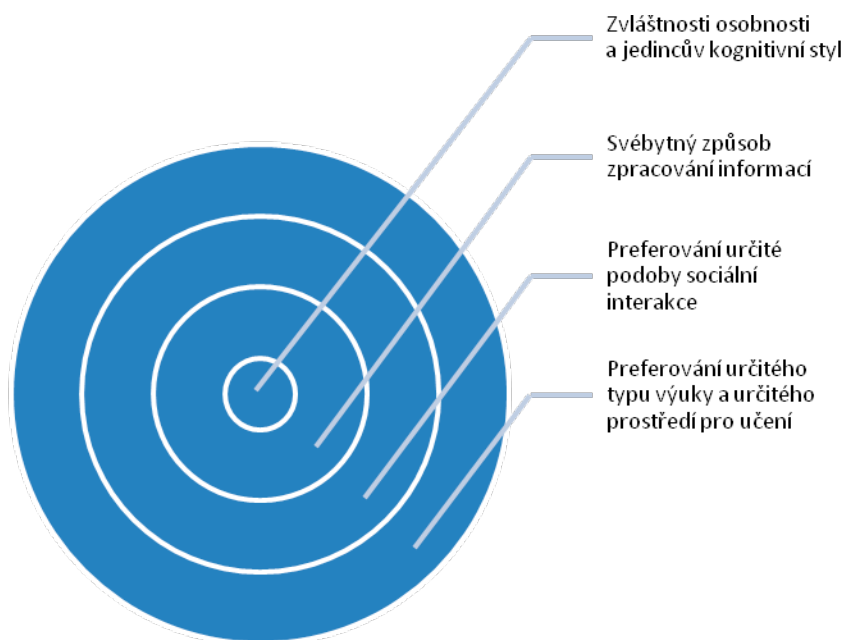
Pro zodpovězení otázek docházíme k závěru, že způsob učení žáků musíme nejprve poznat, abychom na něj mohli účinně reagovat vhodně zvolenými strategiemi výuky.

5.1 Vymezení stylu učení

Styl učení žáka můžeme pojmenovat jako postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 293–294). Jinak řečeno je to způsob učení, který jedinec preferuje při osvojování určitého učiva (Maňák, Janík, & Švec, 2008). Styly učení mají své charakteristiky. Podle Mareše (2013) jsou styly individuální, **svěbytné** motivovaností, orientovaností, hloubkou, strukturou, posloupností, propracovaností, flexibilitou ... a mají charakter metastrategie (strategie vyššího řádu). Žák je užívá ve většině učebních situací a jsou na učivu relativně nezávislé. Můžeme říci, že se proměňují, vyvíjejí bezděčně i záměrně prostřednictvím různých vlivů a osob.

Styl učení souvisí s vrozeným způsobem optimálního zpracovávání informací obecně (kognitivním stylem), který se netýká jen výuky, ale je součástí našeho běžného života. Kognitivní procesy zahrnují všechny procesy, pomocí nichž člověk poznává, tj. percepci (vnímání), obrazotvornost, paměť, myšlení, řešení problémů, rozhodování ... Kognitivní styl má tak u každého člověka individuální charakter a lze jej chápat jako způsob, jakým získáváme, přijímáme, zpracováváme a používáme informace. Mortimore (2008) a Reid (2006) in (Mareš, 2013) uvádějí čtyři základní kognitivní styly na dvou vzájemně se doplňujících škálách: sekvenční, celostní; vizualizaci a verbalizaci, které se kombinují v typické způsoby zpracování informací.

Kognitivní styl tak tvoří jádro, základ učebního stylu žáka (viz Obr. 2). Porovnání kognitivních stylů a stylů učení zpracovává přehledně Mareš (2013, s. 193).



Obr. 2: Čtyři složky stylu učení (topologický model Curryová, 1987 in Mareš, 2013).

Styl učení je ovlivňován nejen osobností učitele, ale i dalšími vzory, jako jsou rodiče, starší sourozenci, spolužáci. Proces učení žáka značně ovlivňuje koncepce výuky; prostředí, v němž se žák učí; sociální situace – zda se učí sám, se spolužáky, pod vlivem autority a v jakém klimatu; dominance mozkových hemisfér¹⁴ a třeba i pohlaví žáka.¹⁵

Styly učení souvisí úzce také s mnohačetnými inteligencemi (Gardner, 1999). *Teorie mnohočetných inteligencí si všímá toho, jak žák reaguje na rozmanité vzdělávací obsahy. Teorie stylů učení jde spíše napříč těmito obsahy a všímá si způsobů učení. Mohou se však vyskytnout společné segmenty mnohočetných inteligencí a stylů učení, které se překrývají, např. verbální styl učení a jazyková inteligence* (Maňák et al. 2008, s. 68).

Z výše uvedeného vyplývá, že proces učení ovlivňuje mnoho determinant, což se promítá do diagnostických nástrojů, jimiž jsou styly učení zjišťovány (viz dále např. dotazník LSI). Každý jedinec tak má svůj specifický učební styl, který však může být v něčem podobný s učebními styly ostatních.

Na učební styl můžeme nahlížet z různého úhlu pohledu: z hlediska hloubky zájmu o učení, preferovaného smyslu při učení, potřeby sociálního kontaktu při učení, konkrétního a abstraktního vnímání informací, preferované hemisféry... Pro pochopení potřeb žáků při učení se v následujících podkapitolách zaměříme stručně na styly učení podle zájmu žáků o učení, více se budeme věnovat preferovanému smyslu při učení.

5.2 Typy stylů učení

5.2.1 Styly učení a zájem žáků o učení

Z hlediska zájmu o učení specifikuje Mareš (1998) učební styl povrchový, utilitaristický a hloubkový.

Povrchový učební styl

Tento styl pramení z žákova celkového povrchového přístupu k učebním povinnostem. Vyznačuje se výraznou snahou „projít“, přičemž u žáka převládá potřeba vyhnout se neúspěchu. Žák se při učení zaměřuje na prosté reprodukování naučeného, obvykle ovládá pravidla, vzorce, typové úlohy, reprodukuje naučená fakta, ale nerozumí souvislostem a nedovede učivo aplikovat. Žákův přístup k učení nepřamení z vlastního zájmu o učivo, ale ze snahy minimálně se namáhat. Uvedený

¹⁴ Z výzkumu Dunnové (výzkumný vzorek tvořili žáci základních, středních a vysokých škol) vyplývá, že žáci u nichž dominuje pravá hemisféra, se nejraději učí s kamarády, nelíbí se jim přesně strukturované úlohy a neucí se proto, aby udělali dospělým radost (Mareš, 1998, s. 71).

¹⁵ Z výzkumu Z. Stránské (2004) u žáků 8. a 9. ročníků vyplynulo, že děvčata preferují při učení spíše teplejší prostředí, zatímco chlapci výrazně preferují taktilní učení. Obdobně viz výsledky Mareše a Skalské (Mareš, 1998, s. 118–119).

přístup mívá dvojitou podobu: *pasivní styl* – je typický malým či žádným zájmem o učivo a nepatrným žákovým úsilím. *Aktivní styl* – u žáka převládá značná píle a snaha. Při zkoušení se žák zpočátku jeví jako úspěšný, brzy se ovšem zjistí, že jeho znalosti jsou povrchní a popisné, bez pochopení vnitřních souvislostí.

Utilitaristický (strategický, vypočítavý) učební styl

Strategický styl učení se projevuje žákovou snahou o co nejlepší výkon, snahou obstat před spolužáky, uspět v konkurenci a soutěži za každou cenu. Osobní prospěch a honba za známkami mívá za následek i poškozování zájmů spolužáků. Žák s utilitaristickým přístupem k učení se obvykle dokáže velmi dobře přizpůsobit rozdílným požadavkům učitelů, dokáže spolehlivě odhalit učitelovy slabé stránky i jeho úroveň nároků a využívá jich ve svůj prospěch.

Jde o žáky, kteří si rozumně plánují školní práci a rozvrhují síly tak, aby zvládli všechny úkoly; jsou pracovití a ke školní práci mají pozitivní vztah. Žáka zajímá, zda splnil požadavky tak, jak byly nastaveny. Jejich charakteristikou je svědomitost a vysoká motivovanost. V jednom výzkumu dosahovali tito žáci dokonce lepších studijních výsledků než žáci s hloubkovým učebním stylem, protože pokud bylo třeba, vynakládali největší úsilí a nejlépe svou práci organizovali.

Hloubkový učební styl

Je typický skutečným zájmem o učivo, o pochopení podstaty a souvislostí. Žák nachází v učení a učivu osobní smysl, jsou mu jasné studijní cíle. Žák je veden snahou učivu rozumět a podle svých možností je dokonale zvládnout. V rámci tohoto učebního stylu jsou ještě vyčleňovány další skupiny:

- a) žáci, kteří kladou důraz na osvojování fakt, pouček, zákonů, vzorců apod. Učí se systematicky, logicky, postupují krok za krokem, průběžně kontrolují dílčí postupy a výsledky. Požadované činnosti provádějí detailně a precizně. Žák se dobře orientuje v detailech, ale někdy opomíjí zobecňující procesy.
- b) žáci, u nichž převažuje snaha pochopit podstatu učiva a zvládnout obecné principy a základní myšlenky – jde tedy o souhrnné, globální učení. Učíci se jedinec usiluje o zobecnění poznatků, někdy tvoří předčasné, fakty nepodložené závěry. V teorii bývají tito žáci a studenti úspěšní, ale protože podceňují detaily, zpravidla selhávají na faktografii.
- c) žáci, kteří převážně uplatňují pružný způsob učení, tj. nejdříve si vytvoří celkový vhled do učební problematiky a pak se vrací k podrobnostem souvisejícím s učivem jako celkem. Tento způsob je pro žáka velmi výhodný, umožňuje mu pochopení obecnějších problémů, aniž by byla opomíjena jednotlivá fakta. Přináší i pevnější a hlubší osvojení učiva s možností pohotového použití.

O jaký styl žákova učení se jedná, může učitel poznat dlouhodobým pozorováním, analýzou jeho prací, postupu při učení, rozhovorem nad řešením učebních úloh i vhodně kladenými otázkami při ústním zkoušení a dalšími diagnostickými nástroji. Zejména otázky při ústním zkoušení nám mohou odhalit hloubku porozumění učivu. O stylu učení vypovídá také zájem žáka, jeho vůle, snaha, kterou učení věnuje, vytrvalost řešit problémové úlohy a překonávání obtíží. Objeví se, pokud máme s žáky čas je pozorovat při řešení složitějších úloh a naslouchat jejich úvahám při postupu (viz diagnostiku stylů učení).

5.2.2 Styly učení a smyslové vnímání

Druhou kategorií, podle níž můžeme klasifikovat učební styly žáků, jsou smysly, jejichž prostřednictvím přichází do mozku největší podíl naučeného. Každý z nás přitom při učení preferuje různé smysly, jimiž podněty z okolí přijímáme co nejefektivněji.

To znamená, že stejná aktivita má na žáky různý dopad a že v zájmu efektivity učebního procesu je vhodné žákům předkládat učební úlohy pomocí různých metod. Jak uvádějí Čechová, Seifert a Vedralová, (2011, s. 13–14) *učitelé často upřednostňují určitý vyučovací styl. Běžně je preferováno auditivní, na sluch působící předávání poznatků. Využívána je i vizuální stimulace žáků, ale význam jiných lidských smyslů bývá ve škole opomíjen. Přitom jejich zapojení je důležité vždy, když je téma obtížně srozumitelné, případně je pro žáka látka nezajímavá.* Velká část učitelů je zaměřena právě auditivně. Podle Tilestona však bývá podobně zaměřených žáků ze všech nejméně (Tileston, 2004; Škoda, & Doulík 2011). Tuto skutečnost dokládá jedna z účastnic projektu: *Oslovily mě učební typy – od té doby se daleko víc zamýšlím nad způsobem předání učiva žákům – snažím se omezit auditivní styl a více je kombinovat s jinými styly.*

Podle preferencí smyslů při učení můžeme rozlišit styl auditivní, vizuální a kinestetický. Tyto styly představují vyhraněné typy, které se projevují pouze u některých žáků. Často se mohou smysly při zpracování informací různě kombinovat a doplňovat, takže preferenci smyslu nelze jednoznačně určit. O to více toto zjištění vybízí k předkládání vzdělávacího obsahu s využitím různých smyslů.

Auditivní styl učení

Žáci při učení vnímají nejvíce sluchem. Jejich učení je spojeno s podněty, které slyší, uvažují o nich slovy nebo je slovy vyjadřují. Učení je postaveno na vybavování si verbálních a auditivních mentálních obrazů. Protože dávají přednost mluvenému slovu, pracuje se jim lépe ve skupině, kde mohou o problému diskutovat. Rádi vyprávějí, diskutují, naslouchají různým příběhům, poslouchají audionahrávky. S daleko menším zájmem čtou, píšou, vybírají informace z textu.

Vizuální styl učení

Žáci s vizuálním stylem učení si snadno pamatují zdánlivé maličkosti. Dobře se učí to, co vidí, co je spojeno s obrazem, konkrétním předmětem, osobou, fotografií. Na základě vizuálních vjemů si pamatují dobře různé detaily, o nichž jsou schopni hovořit. Celý proces vybavování si naučeného a učení se je u těchto žáků postaven na konstruování vizuálních mentálních obrazů. V nich hledají podobnosti, nebo je reorganizují. Velkou roli v učebním procesu mají vlastnoručně psané poznámky. Jsou často plné barev, šipek a grafů. Při zkoušení si student jasně vybaví, na jakém místě v sešitě a jakou barvou si poznámku o daném tématu zapsal. Vizuální typy studentů zpravidla rády čtou a výborně se orientují v plánech a v prostoru (Škoda, & Doulík, 2011). Většina studentů je zaměřena právě vizuálně, je tedy rozhodující, abychom ve všech fázích vyučovacího procesu hojně používali lingvistické i nelingvistické didaktické prostředky (Tileston, 2004).

Taktilní + kinestetický styl učení

Taktilní – hmatový se pojí s podněty, které žáci cítí hmatem, mohou si učivo osahat. Kinestetický – pohybový se pojí s aktivním jednáním, činností žáka, jeho prožitkem. Tyto dva styly se vzájemně doplňují.

Žákům pomáhá, mohou-li si předměty osahat, vyjádřit se pohybem, hraním rolí, manipulovat s předměty, kartami; prožitky – příklady ze života, vyrábět, pracovat s modely.

Z výsledků výzkumů (Čechová, Seifert, & Vedralová, 2011, s. 16) vyplývá, že v našich třídách existuje třetina žáků s kinestetickým stylem učení. Právě tito žáci jsou často výrazně znevýhodněni, neboť výuka je směřována především k metodám slovním, tedy stylu auditivnímu.

Výše uvedené kategorie představují vyhraněné typy, v nichž jsou silní někteří žáci, jiní využívají při učení více smyslů, jde o kombinovaný styl učení z hlediska dominance smyslů. Podle neurolingvisty Michaela Grindera (in Čechová et al., 2011, s. 16) *je obvykle v průměrné skupině třiceti žáků dvaadvacet s natolik rozvinutými vizuálními, auditivními či kinestetickými učebními předpoklady, aby mohli vnímat a učit se z výuky prezentované jakýmkoliv způsobem. Dvacet procent žáků ze skupiny, tedy asi pět nebo šest dětí, silně upřednostňuje jeden způsob, a má proto problémy s jiným přijímáním látky. Zbývající jeden až dva žáci mají s výukou velký problém vždy a to bez ohledu na styl učení.*

5.2.3 Styly učení a potřeba sociálního kontaktu

Styly učení se mohou postupně vlivem sociálního okolí i jedince samého měnit. Jak je patrné z obrázku číslo 1, způsob učení žáka je ovlivňován preferováním určitého typu sociální interakce. Ta může nabývat podoby od potřeby učit

se ve spolupráci s druhými osobami (spolužáci, kamarádi, rodiče, učitel) ke zcela samostatnému učení. To, že žák nechce spolupracovat s ostatními, může souviset s jeho individuální potřebou, nikoliv s neochotou spolupodílet se na učební úloze. I těmto aspektům je třeba věnovat pozornost a promýšlet zastoupení individuální práce a spolupráce mezi žáky při učení.

5.3. Diagnostika stylů učení

Jak jsme již uvedli, každý člověk přijímá a zapamatovává si informace individuálním způsobem. Chceme-li prostřednictvím diferenciovaného vyučování dát žáku příležitost postupovat podle jeho osobitých potřeb, musíme jeho styl učení nejprve poznat. K tomu nám slouží různé metody a nástroje pedagogické diagnostiky. Metody můžeme rozdělit do dvou skupin podle toho, zda využívají kvalitativní či kvantitativní přístup při poznávání způsobu učení žáků. S některými metodami se účastníci projektu seznámili v semináři věnovanému diagnostice žáků. O tom, že je téma oslovilo a vedlo k aktivnímu jednání i dalšímu vzdělávání, vypovídají následující úryvky z analýzy zpětné vazby účastníků:

Seminář o diferenciaci ve vzdělání i seminář diagnostika žáků mi ukázal další pohled na tuto tematiku, která je v mé praxi stále aktuální a ve které hledám nové možnosti realizace. Díky těmto seminářům jsem se začala více vzdělávat po internetu a znovu se v této tematice rozvíjet a zamýšlet se nad používáním různých stylů ve výuce.

Využila jsem náměty, které jsem načerpala při přednášce o stylech učení. V rámci učiva několika předmětů jsme si vyzkoušeli několik stylů učení, porovnali a shrnuli v názorném grafu.

5.3.1 Kvalitativní přístup k diagnostice stylů učení

Pozorování

Velmi podstatnou metodou zjišťování žákova stylu učení je jeho pozorování v různých učebních situacích (při samostatné práci, prezentaci, zápisu do sešitů, psaní poznámek; zpracování domácího úkolu, ústní zkoušce...). Nejvíce vyniknou zvláštnosti žákova stylu učení při řešení složitějších úloh, úloh s nejednoznačným zadáním či s několika způsoby řešení, při řešení úloh ze života, při zvládání rozsáhlejších partií učiva. Mnohé se zkušený učitel dozví z žákových netradičních odpovědí, z analýzy jeho chyb, ze způsobu argumentování apod. (Mareš, 1998, s. 80).

Jako příklad uvádíme vyhodnocení dat z nestrukturovaného pozorování žákyně 4. ročníku. Pozorovatele zajímala ve vztahu ke způsobu učení také aktivita žákyně, její unavitelnost, situace, kdy její pozornost klesá, a schopnost samostatně pracovat.

Žákyně je během vyučovací hodiny plně aktivní, její motivaci pro učení určuje její momentální pocitové rozpoložení. Pokud není ve všech ohledech úspěšná a nevyvíká mezi spolužáky, její aktivita mírně klesá a projevuje se mírná nervozita. Pokud něčemu nerozumí, neustále se ptá paní učitelky, aniž by se snažila sama dojít ke správnému výsledku (bez cizí pomoci). Tento problém nastává, když mají žáci pracovat samostatně (i při psaní diktátu). Vyhovuje jí, když může plnit úkoly pod vedením paní učitelky.

Experiment (naučení se tématu, učiva různým způsobem)

Jak uvádějí příklady implementace této metody účastníky projektu, experiment se osvědčuje zejména u mladších žáků, kde je výběr metod ke zjištění preferovaného smyslu značně omezen:

Použila jsem experiment, který jsme zkoušeli přímo na přednášce o stylech učení – co vše si žáci zapamatují čtením, zrakem, sluchem a hmatem.

Průběžně jsme v hodinách zkusili všechny možnosti, výsledky spočítali a každý si na základě výsledků vytvořil graf, který znázorňoval, který ze smyslů – způsobů je pro něj lepší.

Druhou zkoušku jsme dělali pomocí jednoduché básničky, kterou jsme rozdělili na třetiny. Každou třetinu se děti měly za úkol naučit jiným způsobem. První část v tichu, druhou v hluku a třetí s kamarádem ve dvojici. K tomu jsme přidali jednoduchou písničku, kterou se děti měly naučit poslechem a současným zpěvem.

Pomocí experimentu, zapamatování si předmětů zrakem, sluchem, hmatem, kombinací smyslů, můžeme preferovaný smysl učení žáka zjistit. Prostřednictvím naučeného textu v odlišném prostředí a za odlišných podmínek (v tichosti, hluku, teple, pohodlném koutku, samostatně, ve dvojici...) získáváme představu o významu fyzikálního prostředí a sociálního kontaktu žáka při učení.

Rozhovor

Významnou metodou pro poznání způsobu učení je rozhovor, který může být zcela neplánovaný, volný, nebo naopak záměrný, polostrukturovaný s předem připravenými otázkami, jež vyplynuly z předchozího pozorování žáka při učení. Typ rozhovoru je spjat úzce s jeho cílem a vazbou na již získaná diagnostická data. Abychom získali co nejvíce informací, je vhodné klást převážně otevřené otázky, jak ukazujeme v následující ukázce.

Ukázka části polostrukturovaného rozhovoru s žákyní 4. ročníku, jehož cílem bylo zjistit, jak se žákyně učí.

U: Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?

Ž: No vlastně mi nevádí žádný předmět, ale nejraději mám angličtinu a vlastivědu s vámi. Baví mě, jak si znázorňujeme pomocí plastelíny místa v Čechách. A ještě se mi líbí, jak si při kreslení pouštíme filmy...

U: Učíš se do školy každý den?

Ž: Jo, musím... Mamka mě vždycky kontroluje, jestli jsem se učila. Mamka chce, abych byla paní doktorka....

U: A co tě ve škole nebaví, co ti nejde?

Ž: Asi čeština. Z diktátů dostávám špatné známky. Hlavně ty na vyjmenovaná slova. To mi teda vůbec nejde.

U: Jak to vysvětlíš?

Ž: Já to nikdy nestihnu napsat do konce... a pokud jo, tak si to nikdy nestihnu zkontrolovat, protože to už musím odevzdat.

U: Proč to nestíháš?

Ž: Já su asi pomalá... (směje se). Když udělám chybu, tak si to vymizíkuj, abych to měla hezky napsané, a pak to nestihnu. Nemám ráda, když mám v sešitě škrtačky....

Speciálním druhem rozhovoru je tzv. *fenomenografický rozhovor*, v němž žák popisuje své vnímání světa a především postupy učení. Cílem metody je „popsat a analyzovat postupy, jimiž člověk získává zkušenosti, vytváří si koncepty, snaží se porozumět skutečnosti kolem sebe“ (Mareš, 1998, s. 87).

Analýza produktů

Výsledné produkty žáka (písemné práce, poznámky, záznamy řešení učebních úloh, výtvary...) jsou cenným zdrojem poznatků o jeho postupech a přístupu k práci. Hodnotné jsou obsahové analýzy textů a sdílení zkušeností, např.:

- Úvaha nad vlastním procesem učení: *Jak se doma pravidelně učím?, Jak se učím na důležitou písemku?, Co pro mě znamená učení?, Co dělám, když se učím?, Jak se učím do přírodovědy?, Jak se učím na matematiku?...* Získané informace z textů jsou užitečné nejen pro učitele, ale i žáky. Ze sdílení zkušeností vyplynou individuální informace ke způsobu učení žáků, inspirující podněty, které mohou být blízké i dalším jednotlivcům, ale i třeba společná doporučení k efektivnímu učení.
- Podstatné údaje nám může poskytnout také *kresba žáka* (např. jak se učím doma, ve škole, škola snů...), na níž zachytí všechny okolnosti učení. Tu je vhodné pak interpretovat (viz Příloha č. 4).
- Podstatným zdrojem pro analýzu produktů žáků i procesu učení je žákovské portfolio, které nám archivuje tvorbu žáka a umožňuje vnímat jeho pokrok. Pokud je vhodně vedeno, promítá se v něm celkový rozvoj jeho osobnosti za určité časové období.

Ústní zkoušení

Je založeno na principu kladení otázek učitelem a jejich odpovídání žákem. Pokud klademe vhodně zvolené otázky, které se nekoncentrují pouze na reprodukci poznatků, definice pojmů, ale využíváme otázky různé hloubky a rozsahu (zaměřené na vyjádření vztahů, hodnotících posouzení, syntézu a otázky problémové), pak

můžeme zjistit, do jaké hloubky a s jakým porozuměním si žák učivo osvojil. Pro učitele to znamená zkoušení si dobře naplánovat a formulovat si jeho cíl, od něhož se odvíjejí následující kroky:

- a) stanovit si scénář otázek i možných odpovědí,
 - volné odpovědi, při nichž žák odpovídá na širokou otázku vcelku, učitel nezasahuje, analyzuje obsah na základě kritérií;
 - odpovědi řízené dílčími otázkami, jimiž učitel sleduje zvládnutí struktury učiva, řešení problémových úloh, aplikaci. Takto vedená zkouška je zaměřená na celek i části;
 - kombinované odpovědi, kdy první část zkoušky zahrnuje otázky směřované k volné samostatné odpovědi, další část je řízena podle potřeby a získaných informací.
- b) sledovat správnost, přesnost, srozumitelnost otázek a jejich kognitivní náročnost ve vztahu k odpovědím žáků, otázky seřadit od nejnanežší po nejnanežší.

Přehled kvalitativních metod diagnostikujících styly učení žáků uvádíme v následujících dvou schématech (viz Obr. 3, 4), která jsou svým obsahem totožná, ale jejich odlišnou grafickou podobou chceme upozornit na význam vizuálního zpracování při učení (Oba obrázky si dobře prohlédněte a odpovězte si na otázky: Který obrázek je pro vás přehlednější, z kterého si informace lépe zapamatujete? Uvědomíte si, jak důležité je i grafické zobrazení textu k učení.).



Obr. 3: Přehled metod diagnostikujících styly učení žáků využívajících kvalitativního přístupu.



Obr. 4: Přehled metod diagnostikujících stylů učení žáků využívajících kvalitativního přístupu.

5.3.2 Kvantitativní přístup k diagnostice stylů učení

Dotazníky

Velice populární metodou při určování stylů učení je dotazník. Existuje jich velké množství (přehled generických dotazníků zpracovává J. Mareš, 2013, s. 201–207). Bohužel jsou většinou zacíleny na skupiny studentů vysokých a středních škol, jimž mohou sloužit rovněž pro autodiagnostiku svého učebního stylu. Pro žáky 3.–4. ročníku základní školy je vhodný standardizovaný dotazník LSI (Příloha č. 6, 7, 8). Pro mladší žáky je možné ho modifikovat, inspirovat se sledovanými charakteristikami a utvářet si dotazníky vlastní konstrukce, které ve spojení s diagnostickými metodami podpoří porozumění učebnímu stylu žáků (viz Příloha č. 7). Kromě dotazníků tužka–papír jsou dostupné také elektronické dotazníky, např.:

- VARK (visual, aural, read/ write, kinesthetic) autora Neila Fleminga.¹⁶ Je obtížný pro žáky prvního stupně základní školy, ale je možné se jím inspirovat a připravit si dotazník vlastní konstrukce (Příloha č. 9).
- Dotazník stylů učení nadaného dítěte s dyslexií Šárky Portešové.¹⁷

Dotazník LSI

Pro žáky základních škol je hojně využíván *dotazník LSI* (Learning Style Inventory). Původní dotazník LSI od autorů R. Dunové, K. Dunna a G. Price (1989) obsahoval 200 položek, které ukazovaly preference 32 faktorů. V průběhu let byl test mnohokrát prověřován a výsledný počet zredukován až na 104 položek rozdělených podle 22 faktorů. Všechny proměnné lze rozdělit do čtyř okruhů. Na ty, které souvisí s fyzikálním prostředím, intencionálními aspekty, sociálními potřebami a psychofyzilogickými potřebami (Mareš, & Skalská, 1993, s. 55). Dotazník

¹⁶ <http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>

¹⁷ <http://www.nadanedeti.cz/dotazniky-dotaznik-stylu-uceni>

je určen dětem od 10 do 18 let. Česká verze se skládá ze souboru 71 otázek rozdělených do 21 okruhů (viz Příloha č. 6). Žáci odpovídají pomocí numerické škály. Žáci 5. až 12. třídy se vyjadřují k daným výroky pomocí pětistupňové škály: 1 – nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – těžko rozhodnout, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím.

Pro žáky 3. a 4. ročníku nabízíme zjednodušený dotazník se 40 položkami (viz Příloha č. 7; jeho faktory Příloha č. 8), v němž pro zjednodušení odpovídají žáci pomocí škály pouze třístupňové: 1 – nesouhlasím, 2 – těžko rozhodnout, 3 – souhlasím.

Hodnotu pro určitý faktor získáme z dotazníku výpočtem průměru výsledků položek, které s daným faktorem souvisí. V dotazníku se navíc vyskytují dvojice otázek, které se ptají na přesný opak. Rozdíl jejich hodnot potvrzuje pravdivost, s jakou žák dotazník vyplňoval. S jedním faktorem souvisí nejméně 2 a nejvíce 6 otázek.

Dotazník sleduje následující oblasti s faktory.

Tab. 1
Přehled sledovaných faktorů dotazníku LSI

oblasti	faktory
Preferované prostředí při učení	Zvuky (ticho, hluk)
	Osvětlení (málo, hodně)
	Teplota (chladno, teplo)
	Nábytek (pohodlí – sedačka, křeslo; židle + stůl)
Preferované emocionální potřeby	Vnější motivace – učitel, rodiče
	Vnější motivace – rodiče
	Vnitřní motivace
	Zodpovědnost
	Výtrvalost
	Postup při učení
Sociální potřeby při učení	Učit se s kamarády
	Autorita dospělých
	Samostatné učení
	Pružnost v uplatňování sociálních potřeb
	Jídlo
	Pohyb
	Doba učení: ranní/večerní
	Doba učení: dopolední/odpolední
	Vizuální učení
	Auditivní učení
	Kinestetické učení
	Zážitkové učení

Výše uvedené faktory patří k významným determinantám ovlivňujícím proces i výsledek učení. Z výsledků pozorování, experimentů a rozhovorů bylo zjištěno, že

na prvky fyzikálního prostředí lidé reagují individuálně. Někteří potřebují k práci absolutní ticho, druzí dokážou ruch ignorovat a třetí skupina lidí k učení hluk dokonce vyžaduje. Hudba jim pomáhá pojmout látku, na kterou se soustředí.

Lidé reagují různě také na teplotu a osvětlení v místnosti. Zatímco se někomu v tlumeném světle lépe přemýšlí, druhého uspává. Stejně tak teplota prostředí způsobuje útlum nebo vyšší výkon žáka. Jednoho uspává horko, druhého zima. Posledním faktorem náležitým do oblasti fyzikálního prostředí je preference neformálního nábytku. Koberec, měkká sedačka nebo dokonce postel působí na některé děti při učení lépe než formálně zařízená třída s lavicemi a tabulí (Dunnová, & Dunn, 1979).

Další oblast zahrnuje citové prvky, v českém překladu intencionální prostředí (Mareš, & Skalská, 1993). Patří sem i potřeba strukturovaného učení, které se využívá především při práci s žáky s mentálním postižením, především s autismem. Při strukturovaném učení žák ví, co jej čeká. Úkol, který odpovídá uvedenému kritériu, musí žákovi poskytnout odpovědi na otázky: Kdy?, Kde?, Jak dlouho? a Jakým způsobem? bude pracovat (Jelínková, 2001).

Přístup k motivovaným, vytrvalým a odpovědným žákům by měl být zcela odlišný od přístupu k těm, kteří tyto vlastnosti nemají tak silné. Prvním stačí poskytnout informace o cíli, úkolu, zdrojích a o tom, kde mohou v případě potřeby hledat pomoc. Kromě toho uvítají pochvalu a hodnocení po splnění cílů. Během samotného procesu učení jim můžeme být pouze k dispozici, ale ponechat je samy sobě. Dětem, kterým motivace, vytrvalost nebo odpovědnost za výsledek úkolu chybí, je oproti tomu vhodné zadávat krátké úkoly, nebo jen velice málo cílů. Během práce potřebují častou zpětnou vazbu a dozor. Strukturování je podstatný prvek stylu učení, který nesmíme podceňovat.

Okruh sociálních potřeb se zaměřuje na práci s kamarády nebo s autoritou. V české verzi dotazníku nalezneme oproti původní podobě, která zkoumá kombinace dvou výše zmiňovaných možností (Mareš, & Skalská, 1993), ještě položku *Preference učit se sám*. Žáci vyžadující přítomnost autority dávají přednost diskusím, výkladu a učení řízenému přímo učitelem.

Poslední oblastí jsou faktory psychofyzilogických potřeb. Patří sem preference denní doby, kdy se žákovi nejlépe učí, potřeba konzumace jídla a pití během učení a nutnost častého střídání místa a způsobu učení.

Položky dotazníku se zaměřují rovněž na preferování kognitivních potřeb při učení, zejména smyslů. Dunnová (1979) poukazuje na fakt, že pouze 20 až 30 procent žáků směřuje k auditivnímu stylu učení, přibližně 40 procent k vizuálnímu a ostatní využívají kombinaci všech uvedených stylů. Dále uvádí, že počet prospívajících studentů nekoresponduje s naším očekáváním proto, že víc než 90 procent vyučování probíhá formou výkladu, přednášky nebo diskuze, a tím nevyhovuje potřebám jejich učebního stylu. Toto tvrzení poukazuje na velkou potřebu přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků prostřednictvím diferenciované výuky.

5.3.2.1 Vyhodnocení výsledků dotazníku LSI v praxi

Data získaná vyhodnocením dotazníku LSI jsou bohatým zdrojem informací, které může učitel vhodně využít při volbě strategií výuky ve prospěch vnitřní diferenciaci a individualizace podle potřeb žáků při učení.¹⁸

Ukázku vyhodnocení faktorů dotazníku LSI zobrazuje tabulka na následující straně. Sloupec zobrazuje žáky, označené kódy; v řádcích je pomocí křížků označeno, kterých žáků se uvedená kategorie týká. Informace o žácích si můžeme dále analyzovat a jednoduše popsat. Lze je znázornit i graficky (viz příklad na následující straně).

¹⁸ Příklad využití dat vychází z diplomové práce absolventky Lenky Ježdíkové (2014), která se ve své práci *Diferenciaci výuky na 1. stupni ZŠ vzhledem k potřebám žáků* zabývala možnostmi a účinností diferencované výuky. Jednou z metod diagnostiky stylů učení žáků byl právě dotazník LSI.

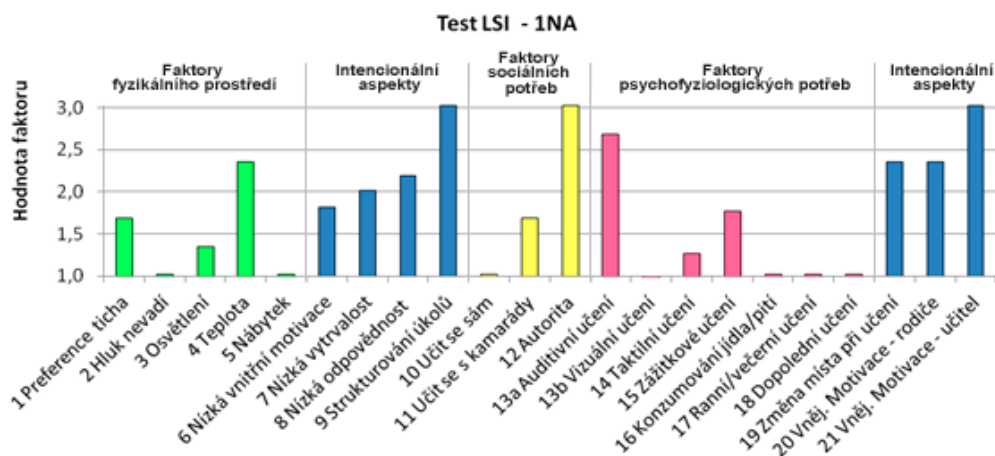
Tab. 2
Vyhodnocení dotazníku LSI

Kód dítěte	AUDITIVNÍ VIZUÁLNÍ STYL UČENÍ	TAKTILNÍ STYL UČENÍ	VADÍ NEVADÍ HLUK	NEVADÍ HLUK	PREFERUJE TICHOU	PREFERUJE MALÁ VYTRVALOST PŘI UČENÍ	VYSOKÁ VYTRVALOST PŘI UČENÍ	SMALÁ ODPOVĚDNOST ZA VYSLEDKY	VYSOKÁ ODPOVĚDNOST ZA VYSLEDKY	NÍZKÁ VYTRVALOST PŘI UČENÍ	VYSOKÁ VYTRVALOST PŘI UČENÍ	STRUKTUROVANÉ UČENÍ	UČENÍ S AUTORITOU	UČENÍ S KAMARÁDY	PREFERUJE UČENÍ S KAMARÁDY	NEPREFERUJE UČENÍ S KAMARÁDY	ZAŽITKOVÉ UČENÍ	ZMĚNA ZPŮSOBU A MÍSTA UČENÍ
1NA	X		X					X				X	X					X
2NA	X			X									X					
3NA		X		X					X			X	X		X		X	X
4NA	X	X	X	X	X			X	X					X	X			X
5NA	X	X			X				X				X	X				X
6NA	X		X	X	X			X	X				X	X		X	X	
7NA		X		X					X				X	X				
8NA	X		X	X	X	X								X			X	
9NA	X	X	X	X	X			X				X	X			X	X	
10NA	X	X				X											X	
11NA	X	X				X						X	X					
12NA		X	X	X	X													
14NA	X	X						X										
15NA																		
16NA	X													X			X	
17NA	X	X			X									X		X	X	X
18NA	X	X			X											X		
19NA		X				X							X	X	X		X	X
20NA	X		X	X		X		X					X	X				X
21NA	X		X	X	X	X		X					X	X				X
22NA	X		X	X	X							X	X					X
23NA	X	X			X			X				X					X	X
24NA	X				X				X			X		X			X	
25NA	X		X	X	X	X							X	X	X			
26NA		X			X								X					X
27NA	X	X			X									X				X

Informace získané z dotazníku LSI o žákovi 1NA19:

Slovní popis nejvýraznějších potřeb vyplývajících z dotazníku:

- a) Vadí mu hluk při učení. Má malou odpovědnost za výsledky učení. Hodně preferuje strukturované učení a učení s autoritou. Má auditivní učební styl. Preferuje změnu místa a způsobu učení.
- b) Interpretace všech výsledků s doporučením pro praxi: bylo by vhodné zajistit mu práci v klidu s dohledem a pomocí autority. Tu může zajistit spolužák, v jeho případě by bylo lepší, aby to byl učitel (známky dyslexie). Je třeba, aby měl k dispozici podrobné zadání úkolů. Potřebuje učivo slyšet, proto by bylo dobré zařadit do výuky úkoly, při kterých se o učivu mluví.



Obr. 5: Grafické vyhodnocení výsledků dotazníku LSI.

Podle individuálních potřeb jednotlivých žáků je možné si zpracovat přehledné tabulky 4, 5 (v navazující kapitole), které jsou východiskem pro volbu výukových strategií učitele. V nich jsou sumarizovány specifické požadavky na diferencovanou práci ve třídě. Učitel vychází samozřejmě i z dalších diagnostických dat, které o žácích ve třídě získal.

¹⁹ Vzhledem k zachování anonymity dat jde o kód žáka.

6

VÝUKOVÉ STRATEGIE A PODPORA DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE VE VÝUCE

Vybraná kritéria a indikátory se vztahují k podpoře reflexe učitelů a jejich autodiagnostické činnosti směrem k využívání výukových strategií vstřícných k individuálním potřebám žáků. Vztahují se k nim teoretické poznatky, příklady profesní činnosti učitelů a jejich sebereflexe.

Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků. Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání:

- *využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků;*
- *žáci často pracují ve dvojicích a v kooperativních učebních skupinách;*
- *vede žáky k rozvíjení efektivních individuálních strategií učení;*
- *diferencuje a individualizuje výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snaží se o dosažení osobního maxima u každého žáka;*
 - *zadáva úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost);*
 - *diferencuje učivo a nároky, modifikuje metody a formy práce, kritéria a způsoby hodnocení;*
 - *bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;*
 - *zohledňuje rozdílné styly učení žáků;*

- o *začleňuje do svého plánu i aktivity navržené žáky, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě.*

(zdroj Rámec profesních kvalit učitele)

Výukové strategie obecně chápeme jako promyšlený způsob (postup) vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky. Strategie tak v sobě integrují vhodnou a účinnou kombinaci metod, forem a prostředků výuky v daných podmínkách školy a vyústíjí v nabídku vhodných příležitostí k učení. Kasíková a Straková (Eds.) (2011, s. 228) uvádějí, že jejich *účinnost se odvíjí od širšího rámce kultury celé školy – norem, hodnot a akceptovaných způsobů konání, které reflektují hodnoty a postoje sdílené pracovníky ve škole*. Strategie zobrazují přijaté principy školy. Jejich volba vychází ze spoluúčasti žáků na učení, spolupráce a uplatňování individualizace a diferenciaci ve výuce (viz kap. 4). Jak upozorňuje Kohoutek (2002, s. 84), *chceme-li určit správný individuální přístup, správný typ výchovných incentív (pobídek), stimulace, motivace a aktivace dítěte, musíme si vždy nejprve uvědomit, s jakým typem osobnosti máme co činit*. Jde o to, že na základě diagnostické činnosti akceptují učitelé specifické možnosti a potřeby jednotlivých žáků a zohledňují je jak v rámci plánování a realizace výuky, tak při hodnocení žáků. Výukové strategie jsou odvozeny z principu zvládnutého učení a kontinuálního pokroku v učení (Kasíková, & Straková (Eds.), 2011, s. 230). Podle King-Searsové (2008) jsou vstřícné (citlivé) k rozmanitým potřebám žáků a podporují jejich aktivitu ve výuce. Souhrnně řečeno, strategie vycházejí ze základního principu individualizace a diferenciaci ve výuce.

Jde o to, přijímat všechny žáky v jejich rozmanitosti a usilovat o to, aby oni sami věřili, že se mohou úspěšně rozvíjet. To se týká celkové osobnosti žáka, nelze jej striktně redukovat na kognitivní úkoly (Skalková, 2002, s. 4–15).

Diferencovanou výuku v tomto kontextu chápeme jako přizpůsobení výuky rozmanitému uskupení žáků podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, stylů učení, zájmů apod., přičemž cílem tohoto opatření je opět vytvoření vhodných podmínek přiměřených předpokladům, zvláštnostem, schopnostem, perspektivní orientaci a zájmům žáků.

Východiskem individualizace a diferenciaci je diagnostická činnost učitele ve třídě vedoucí k *definování učebních cílů* (vzhledem k jednotlivci), o jejichž dosažení učitel usiluje ve spolupráci s žáky prostřednictvím vzdělávacího obsahu, v určitém čase, a to za použití zvolených strategií výuky a odpovídajícímu způsobu hodnocení výsledků výuky. *Učitel může diferencovat výuku z hlediska ideového, obsahového, časového, metodického a organizačního.*

Tab. 3
Možnosti diferenciacie ve výuce

Ideové hledisko	požadavek na úpravu cílových kategorií, jako jsou obecné cíle, klíčové kompetence, výstupy oborů a dílčí výukové cíle, tvorba osobních cílů (individuálních).
Obsahové hledisko	požadavek na vhodnou formu obsahu, rozsah a hloubku obsahu, zprostředkování obsahu různorodými zdroji či učebními materiály, které odpovídají zájmům, motivaci, úrovni rozvoje žáků.
Časové hledisko	poskytnutí libovolně dlouhého času (nejen ke zkoušení a získávání výsledků vzdělávání, ale i k samotnému procesu osvojování si kompetencí a výstupů), úprava délky vyučovací jednotky.
Metodické hledisko	volba učební úlohy vzhledem k učebnímu stylu, typu inteligence a úrovni svého rozvoje, nabídka různých strategií vedení výuky (metody, formy a prostředky) vzhledem k žákovi a jeho upřednostňovaným strategiím učení, upřednostňování kooperativních strategií, uplatňování různých typů a metod hodnocení výsledků žáka.
Organizační hledisko	týmové vyučování s pomocí asistentů, učitelů, odborníků, diferenciacie v rámci stabilní skupiny, vnější diferenciacie na menší část výuky.

Z výsledků výzkumu, realizovaného na osmi školách 1. stupně ZŠ (Kratochvílová, 2013),²⁰ vyplynulo, že téměř všichni učitelé využívali možnosti *časové diferenciacie* ve smyslu poskytnutí potřebného času na vyřešení učebních úkolů, a to jak při samostatné práci, tak i při činnostech ve skupinách. Individuální tempo žáků je respektováno v předmětových souvislostech, jako jsou tempo psaní a čtení podle individuálních možností, respektování individuálního tempa či výkyvů pozornosti a kolísání výkonnosti. Z hlediska *obsahové diferenciacie* učitelé přizpůsobují vzdělávací obsah žákům se zdravotním postižením, automaticky tak činí pro žáky s hendikepou zrakovým či sluchovým. Pro žáky s poruchami učení tak činí méně často, což zdůvodňují tím, že žáci na prvním stupni tyto úlevy nechťejí a vyžadují úkoly společné. Tento argument koresponduje s výsledky výzkumů autorů Klingner a Vaughn (1999).

Využití rozdílných metod ve výuce však bylo ve zkoumaných školách velmi odlišné. Zatímco v některých jsou využívány pestré výukové metody, jako jsou rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry, myšlenkové mapování, jinde se jednalo spíše o výklad a preferování metod, které vyhovují žákům s auditivním stylem učení. Z tohoto

²⁰ VZ Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MSM0021622443).

důvodu budeme věnovat nyní více pozornosti takovým strategiím výuky, které podporují rozdílné způsoby učení.

V zahraniční literatuře bývají tyto strategie nazývány *všeobecné učební strategie* (*universal design for learning* in Cawley, Foley, & Miller, 2003; Rose, & Meyer, 2000 in King-Sears, 2008). Co to znamená pro učitele ve výuce? Oprostit se od zaběhnutého a někdy stereotypního pojetí výuky, které je i u učitele ovlivněno vrozeným kognitivním stylem a dalšími zkušenostmi a vzděláváním, ve prospěch pestré nabídky metod, které vycházejí nejen z cílů a obsahu výuky, ale jsou vstřícné vůči rozmanitosti žáků, jejich potřebám a možnostem. Znamená to vyjít *naproti* rozdílnému způsobu přijímání a zpracování informací ve výuce, oprostit se od výukových strategií, které vyhovují učiteli, ve prospěch strategií prospěšných žákům. Jeden a tentýž vzdělávací obsah může být prezentován metodami slovními (vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor...), metodami názorně-demonstračními, dovednostně-praktickými i aktivizujícími. Tato široká nabídka umožní žákům vnímat učivo způsobem, který je jim nejbližší a pro ně zcela přirozený.

Universální strategie jsou členěny do tří²¹ skupin, které si v následujících kapitolách podrobněji přiblížíme.

6.1 Výukové strategie a způsob zprostředkování vzdělávacího obsahu

Tyto strategie využívají při učení dominujících smyslů, mnohočetných inteligencí (Gardner, 1999) a různých stylů učení. Při vyvozování nového učiva a jeho procvičování nejde o to, aby učitel pro žáky chystal v této fázi výuky individuální zprostředkování obsahu (s výjimkou některých žáků s SVP), ale aby využil kombinace několika rozdílných metod pro všechny, z nichž žáci profitují. Příkladem může být studie autorů Boyle a Lauchlan (2010), v níž autoři zaznamenali, že pokud učitelé kombinovali ve výuce různé učební úlohy opřené o využívání rozmanitosti smyslů a typů inteligence, zvýšila se významně správnost jejich splnění. *Za předpokladu, že učitel uplatňuje multisenzorické pojetí výuky, dochází ke zvýšení efektivity vyučovacího procesu i výsledků jednotlivců, neboť žáci užívají smysly k rychlejšímu přijetí informací* (Tileston, 2004). Jak uvádí Tomlinson (2005, s. 3) *učební příležitost by měla být plánována dostatečně široce, aby vyhovovala rozdílným potřebám žáků*. Individualizace může následovat za společnými aktivitami v různých podobách, včetně individualizovaných domácích úkolů.

Stejně tak Naukkarinen (2010, s. 190) považuje za významné, aby učitel inkluзивní školy vnímal žáky prostřednictvím jejich různých druhů inteligence a způsobů učení, a ne jejich nálepek a kategorií postižení. Tento názor umožňuje spíše rozvíjet

²¹ V této kapitole uvádíme dvě skupiny, třetí skupina je s ohledem na její rozsah uvedena jako samostatná kapitola 7.

model kontinua *podpůrných služeb*, který vychází vstříc individuálním potřebám žáků. Jaké strategie tedy může učitel žákům nabídnout? Jejich příklady uvádíme v Obr. 6, 7 a 8.

Žákům s auditivním stylem učení pomáhá o učivu diskutovat, své znalosti a zkušenosti sdílet, využívat mnemotechnické pomůcky, jazykové hříčky, písničky. Potřebují učivo *slyšet*.



Obr. 6: Podpora auditivního stylu učení.

Žákům preferujícím při učení zrak pomůže psané zadání a čtený příběh. Myšlenky si nejlépe uspořádají tím, že je napíší. Učení pomáhá podtrhávání, různé barevné značení, používání symbolů, tabulek, grafů, schémat, psané zadání, čtení. Během učení si pak žák tyto obrazy vybavuje, představuje. Žákům vyhovuje, je-li učebna vyzdobena plakáty reprezentujícími určité učivo, užívá-li učitel obrázky, kreslí různá schémata a diagramy.



Obr. 7: Podpora vizuálního stylu učení.

Žáci s kinestetickým stylem učení si potřebují učivo osahat, používat hmat. Nejlépe si pamatují to, co si sami vyrobili, co měli v ruce, s čím pracovali. Ve třídě jim můžeme pomoci reálnými předměty, modely, simulací a dramatizací.



Obr. 8: Podpora kinestetického stylu učení.

6.2 Výukové strategie a organizace výuky

Představují uplatnění rozmanitých organizačních forem výuky s akcentem na strategie kooperativního učení (Kasíková, 2005) a využívání různých zdrojů informací a způsobů procvičování.

Skutečnost, že výsledky žáků jsou podporovány uspokojováním jejich sociálních potřeb (Cole, 1991; Koretz, & Hamilton, 2000; Peters, 2004), klade důraz na strategie kooperativní, jako např. kooperativní učení, projektové učení, řešení problémů, vrstevnické učení (peer tutoring support)²², které současně přispívají k rozvoji sociálních a komunikativních dovedností. Strategie založená na vrstevnickém učení a propojení učení s vyučováním, které realizují žáci, bývá v zahraničí nazývána jako *fostering communities of learners* (Brown, 1994), nebo *collaborative knowledge building* (Bereiter, & Scardamalia, 1992, in Daniels, & Gardner, 1999) a často je spojena s kooperujícím učením. Kooperativní strategie lépe rozvíjejí schopnost žáků dosahovat skupinových cílů a přebírat individuální zodpovědnost za skupinový výsledek (Janíková, Vlčková et al. 2009).

Použití kooperativních strategií není pro učitele v heterogenním prostředí třídy jednoduché (Příloha č. 10). Úspěšnost se odvíjí od celkového klimatu třídy, aktuální atmosféry, sociálních vztahů ve třídě mezi žáky, úrovně kompetencí ke spolupráci, zkušeností žáků i učitele s kooperativní a skupinovou výukou a od mnoha dalších faktorů, na jejichž základě je učitel schopen přizpůsobit výuku potřebám žáků, jak je patrné z navazující kapitoly.

²² Např. odlišné skupiny žáků pracují na různých aspektech tématu a pak připravují materiály, jejichž prostřednictvím učí členy ostatních skupin.

6.3 Využití diagnostických dat pro diferencovanou výuku v praxi

Na základě výsledků diagnostické činnosti učitele a jeho zkušeností je možné zpracovat přehled potřeb jednotlivých žáků, který je východiskem pro organizaci výuky ve třídě. V ní učitel sumarizuje specifické požadavky na diferencovanou práci ve třídě, jak uvádíme v příkladu práce Lenky Ježdíkové (2014). Studentka si výsledky diagnostické činnosti zpracovala do přehledných tabulek 4 a 5, které jí sloužily jako podklad pro plánování výuky.

Tab. 4
Přehled kategorií podstatných pro rozdělení žáků

Kód dítěte	Samostatná práce	Skupinová práce	Vedoucí skupinky	Bez pomoci	S dohledem učitele	S pomocí spolužáka	Auditivní styl	Vizuální styl	Taktilní styl	Strukturované úlohy
1CH	X				X		X	X	X	X
2CH	X				X			X	X	
3CH	X			X			X		X	X
4CH		X				X	X		X	
5CH	X				X				X	
6CH		X				X		X	X	
7CH		X				X	X		X	
8CH		X	X	X			X		X	
9CH	X			X				X	X	
10CH		X				X			X	
11CH		X	X			X	X		X	
12CH	X			X				X	X	
13CH	X			X			X		X	X
14CH		X		X				X	X	
15CH		X	X			X		X	X	
16CH		X	X	X			X		X	
17CH		X	X			X	X		X	
18CH		X	X	X					X	
19CH		X	X			X	X		X	
20CH		X		X			X		X	
21CH		X				X	X		X	X
22CH	X			X				X	X	
23CH		X	X	X					X	
24CH		X				X	X		X	
25CH		X				X	X		X	X
26CH		X	X			X	X		X	X
27CH		X				X	X		X	X
28CH		X				X			X	

Z uvedené tabulky vyplývá vhodné rozdělení dětí pro práci při hodině. Např.:

Skupinová práce:

6CH, 14CH a 15CH budou pracovat ve skupině. Potřebují úkoly zaměřené taktilně a vizuálně. Vedoucím této skupinky může být 15CH.

21CH, 26CH a 27CH budou pracovat ve skupině. Potřebují úkoly strukturované, zaměřené auditivně a taktilně. Vedoucím skupinky může být 26CH.

Samostatná práce:

1CH bude pracovat samostatně. Potřebuje strukturované úlohy. Nezáleží na učebním stylu. Potřebuje dohled a podporu učitele.

2CH bude pracovat samostatně. Potřebuje vizuálně a taktilně zaměřené úkoly, dohled a podporu učitele.

V tabulce 5 uvádíme přehled dětí označených kódem (sloupec) rozdělených do skupin podle individuálních potřeb a preferencí, v tabulce vyznačených křížkem. Skupiny a dvojice jsou odlišeny barevně (šedá/bílá), ve spodní části tabulky jsou žáci, kteří preferují samostatnou práci.

Tab. 5
Přehled dětí podle skupin

Kód dítěte	Samostatná práce	Skupinová práce	Vedoucí skupinky	Bez pomoci	S dohledem učitele	S pomocí spolužáka	Auditivní styl	Vizuální styl	Taktilní styl	Strukturované úlohy
6CH		X				X		X	X	
14CH		X		X				X	X	
15CH		X	X			X		X	X	
21CH		X				X	X		X	X
26CH		X	X			X	X		X	X
27CH		X				X	X		X	X
4CH		X				X	X		X	
7CH		X				X	X		X	
11CH		X	X			X	X		X	
17CH		X	X			X	X		X	
10CH		X				X			X	
18CH		X	X	X					X	
23CH		X	X	X					X	
28CH		X				X			X	
8CH		X	X	X			X		X	
20CH		X		X			X		X	
16CH		X	X	X			X		X	
25CH		X				X	X		X	X
19CH		X	X			X	X		X	
24CH		X				X	X		X	
1CH	X				X		X	X	X	X
2CH	X				X			X	X	
3CH	X			X			X		X	X
5CH	X				X				X	
9CH	X			X				X	X	
12CH	X			X				X	X	
13CH	X			X			X		X	X
22CH	X			X				X	X	

Na základě zjištěných potřeb žáků může učitel vytvářet *ohniska* skupinové, samostatné práce ve vztahu k preferovaným smyslům učení, a to vždy s ohledem na stanovené cíle. Skupiny nelze vnímat jako stabilní, ale s ohledem na potřeby třídy je lze modifikovat s respektem k individuálním potřebám žáků.

Z výsledků diagnostické činnosti studentka vycházela při plánování výuky. Úvahy nad možnostmi individualizace a diferenciací ve výuce, vycházející vstříc potřebám žáků, stručně zobrazujeme v navazující podkapitole.

6.4 Praktická ukázka využití výsledků diagnostické činnosti učitele při plánování výuky

6.4.1 Výukové téma Etapy lidského života

Plán vyučovací hodiny pro výuku tématu Etapy lidského života (viz Příloha č. 11).

Vyučování bylo realizováno ve 4. ročníku základní školy ve dvou vyučovacích jednotkách. Stanoveny byly následující výukové cíle:

- a) Kognitivní cíle:
 - Žák vyjmenuje etapy lidského života a věk, kdy probíhají.
 - Žák vyjmenuje charakteristické rysy každého období.
 - Žák si přiřadí etapu lidského života, ve které se nachází.
- b) Afektivní cíle:
 - Žák ocení, že se jeho spolužáci snaží a překonávají strach při vystupování.
 - Žák spravedlivě ohodnotí výkon svých spolužáků.
 - Žák přijme za své, že starým lidem je třeba projevat ohleduplnost a pomáhat jim.
- c) Psychomotorické cíle:
 - Žák napodobí postoj spolužáka.
 - Žák manipuluje s materiálem při výrobě plakátu.

Pro splnění uvedených cílů v dané třídě je vhodné realizovat diferencovanou výuku. Úvahy o ní popisujeme níže:

Potřebujeme zvolit takovou aktivitu, aby byly zaměstnány všechny smysly dětí. Díky tomu by se každému měly dostat informace, které potřebuje. Jako vizuální prvek jsme zvolili časovou osu, která se skládá z barevných částí, obrázky lidí v různých etapách života a kartičky s názvy etap. S jejich pomocí proběhne úkol zaměřený na žáky preferující taktilní vjemy, čemuž odpovídají výsledky všech dětí ve třídě. Během aktivity se žáci přesunou a přiřadí k barevně odlišené části osy obrázků a kartičku odpovídající dané etapě. Po dokončení úkolu bude následovat auditivně zaměřená část ve formě slovního shrnutí a odečtení hodnot, které představují příslušný věk člověka, z osy.

Cílem další části hodiny bude vyvodit a osvojit si podrobnější znalosti o etapách života. Soustředit se budeme především na název, pořadí, věk a charakteristické rysy. Protože se potřeby žáků od sebe významně liší, není vhodné jim nabídnout opět hromadnou výuku. Třídou proto pomyslně rozdělíme na 3 skupiny podle preferovaného smyslového vnímání. První skupina bude pracovat s textem a obrázky. Budou psát, kreslit a danou látku ztvární na papíře. Toto jsou vjemy, které potřebuje 2CH, 6CH, 9CH, 12CH, 14CH, 15CH a 22CH, proto budou pracovat na tomto úkolu. 6CH, 14CH a 15CH navíc vyhovuje práce ve skupině, bude jim

tudíž umožněno pracovat na řešení společně. 15CH by měl být oporou pro 6CH, který ke své práci potřebuje bezpečí plynoucí z přítomnosti autority.

Do druhé, nejpočetnější skupiny zařadíme 3CH, 4CH, 7CH, 8CH, 11CH, 13CH, 16CH, 17CH, 19CH, 20CH, 21CH, 24CH, 25CH, 26CH a 27CH. Všichni uvedení žáci budou pracovat se zvukovou nahrávkou, sami budou vytvářet slovní projev. Nové učivo uslyší a budou o něm mluvit, což odpovídá jejich auditivnímu stylu učení. 8CH, 20CH, 16CH, 19CH, 24CH a 25CH potřebují pro svou práci klid, zároveň jim vyhovuje mít se o koho opřít nebo skupinová práce. Proto budou rozděleni do dvojic. Velkou skupinku budou tvořit žáci, kteří hluk preferují, nebo jim nevadí. Autoritu představující oporu nahradí žákům v první skupině 26CH. Spolupracovat bude s 21CH a 27CH. Do druhé skupinky bude patřit 4CH, 7CH, 11CH a 17CH. Poslední dva jmenovaní naplní potřebu blízkosti autority, a to i sobě navzájem.

Mezi výrazně taktilně zaměřené žáky patří 10CH, 18CH, 23CH, 28CH a 5CH. 1CH můžeme zařadit kamkoli, a proto jej přiřadíme ke skupině, která je nejméně početná. Uvedení žáci budou pracovat se svým tělem. Připraví gesta nebo postoje charakterizující životní etapy. Jelikož 5CH a 1CH preferují samostatnou práci, umožníme jim to.

Kontrola výsledků bude probíhat opět formou hromadnou, proto budou zařazeny aktivity tak, abychom uspokojili potřeby žáků, kteří preferují vizuální, auditivní i taktilní smyslové vnímání. Vizuálně zaměření studenti si budou moci prohlédnout vzniklý poster a uvidí pózu charakterizující dané období. Jelikož tyto postoje budou nacvičovat všechny děti, uspokojí se jejich potřeba taktilních vjemů. Auditivně založení studenti uslyší komentář k plakátu a naučí se slogany.

Pro děti zaměřené především taktilně a vizuálně zařadíme pro procvičování učiva aktivitu nazvanou *kroužky*. Vzhledem k podstatě práce se zřejmě neubráníme tomu, aby si auditivně založení žáci při práci přidali slovní komentář. Pro vyvážení přidáme aktivitu založenou především auditivně s názvem *Uhádni, kdo jsi*.

Cílem poslední aktivity je ještě si před závěrečným testem zopakovat učivo pomocí vizuálního a taktilního stylu učení. Kontrola výsledků probíhá nahlas, což je cíleno na žáky s auditivním stylem.



Obr. 9: Časová osa etap lidského života – vyvození, problémové učení, vizuální, taktilní i auditivní učení



Obr. 10: Pomůcky - skupinová práce, spolupráce, fixace, taktilní, auditivní i vizuální učení

6.4.2 Výukové téma Hodiny

Jako další příklad volby různých universálních strategií ve výuce uvádíme integrovaný tematický celek²³. Tematický celek byl realizován s žáky 1. a 2. ročníku ZŠ a MŠ Nížkovice v časovém rozsahu čtyř vyučovacích jednotek.

Cíle výukového bloku:

- Seznámit žáky s prostředky měření času.
- Určit správně čas.
- Spolupracovat ve skupině na zadaném úkolu.

Ověření splnění cílů:

- Pracovní list (diferencovaný podle kognitivní náročnosti).
- Výroba papírových hodin – určí čas podle zadání.
- Zhodnotí svoji práci i práci skupiny.

Pracovní postup:

Žáci si společně na základě evokace vyvodí téma → HODINY. Pomocí připraveného textu a názorných ukázek různých druhů hodin si objasní základní informace o hodinách. Spolupracují v určených skupinách, v nichž plní zadané úkoly zaměřené na využití různých smyslů při učení. Vyrobí si papírové hodiny, na kterých určí čas podle zadání. Zhodnotí stanovené kognitivní i sociální cíle.

²³ Autorka je Bc. Mgr. Ivona Princílková.

Evokace

1. Žáci sledují část videonahrávky „Jak Křemílek a Vochomůrka měli hodiny se zlou kukačkou“, následně společně vyvodí klíčová slova.
2. Práce v kruhu na koberci – učitel si připraví krabičku s překvapením – různé druhy hodinek s různými ciferníky (římské a arabské číslice) a žáci ji postupně zkoumají různými smysly po kruhu.
3. Ve třídě na různých místech jsou připravená písmena, žáci je hledají a na koberci z nich skládají slovo – HODINY.
4. V plátěném pytlíku má učitel připravené různé druhy hodin – budík, minutka, stopky..., žáci pomocí různých smyslů odhadují, co se v pytlíku skrývá.
5. Na základě předložených evokací žáci společně vyvozují téma, případně cíl hodiny.

Uvědomění

1. „Jak měříme čas?“ Žáci v kruhu sdělují vlastní zkušenosti.
2. Učitel má připravený pro každého žáka text na téma HODINY. Postupně jej společně čtou, tužkou si vyznačují neznámé pojmy nebo nejasnosti²⁴. Ty se během čtení postupně objasňují. Do textu jsou zařazeny i otázky, které společně řeší (Kolik uděláš za minutu dřepů?, Co zvládneš udělat za 1 sekundu?, Kdy vstáváš?).
3. Učitel žáky rozdělí do praceschopných skupin po třech. Připraví úkoly na čtyři stanoviště:
 - Římské a arabské číslice
 - Kruhový ciferník, zlomek $\frac{1}{4}$, $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4} = 1$
 - Druhy hodin + hodinové domino
 - Převody jednotek času

Žáci postupně plní stanovené úkoly na stanovištích, učitel v případě nutnosti upřesňuje zadání nebo reaguje na případné dotazy žáků.

4. Žáci si vyrobí podle návodu učitele papírové hodiny – ciferník, malá a velká ručička, drátek, 2 korálky, pastelky, kopie hodin.
5. Po zkompletování hodin se žáci naučí básničku k určování času: „čtvrt, půl, tři čtvrtě, celá, ukaž mi, budičku, kolik to dělá?“

Reflexe

1. V kruhu na koberci žáci společně ukazují na vyrobených hodinách čas podle zadání učitele.
2. Učitel pokládá postupně otázky: „Co se ti dařilo?, Co sis zapamatoval? Co se ti nedařilo?“ Nejprve žáci odpovídají v kruhu a potom i písemně v lavicích na otázku „Co sis zapamatoval?“

²⁴ otazník si vyznačili u pojmu DISPLEJ, ROZDĚLENÍ CIFERNÍKU

Z odpovědí žáků: „Co se dařilo?“

- *Práce u stolečků*
- *Římské a arabské číslice*
- *Výroba hodin*
- *Skládání slov + obrázků → druhy hodin*

„Co sis zapamatoval?“

- *Hodina má 60 minut*
 - *Sluneční hodiny jsou druh hodin, jsou ve Slavkově*
 - *Hodiny jsou přístroj*
 - *Orloj je v Praze a Olomouci*
 - *Šachové hodiny měří čas, když hraju šachy*
3. Následující den žáci vypracují připravený pracovní list, jímž si ověří získané znalosti. List je připraven ve dvou úrovních obtížnosti. Sami se rozhodnou pro variantu „A“, nebo „B“.
4. Ve dvojicích vytvoří PĚTILÍSTEK na téma HODINY.

Stanoviště:

ŘÍMSKÉ A ARABSKÉ ČÍSLICE

Cíl: Žáci roztřídí číslice na římské a arabské. K arabským přiřadí správné římské číslice.

Činnost: na stanovišti jsou připraveny kartičky s názvem ARABSKÉ ČÍSLICE, ŘÍMSKÉ ČÍSLICE, ČÍSLICE 1–12, I–XII, HODINKY S ŘÍMSKÝMI ČÍSLICEMI NA CIFERNÍKU. Žáci je postupně roztřídí a přiřadí k sobě 1 – I, 2 – II atd.

Výstup: Žáci rozliší arabské a římské číslice (s oporou o názornou pomůcku).

CIFERNÍK A ZLOMKY

Cíl: žáci se seznámí s pojmy ČTVRT, PŮL, TŘIČTVRTĚ, CELÁ + příslušným zápisem zlomku.

Činnost: Na stanovišti jsou připravené papírové kruhové ciferníky, tužky, kartičky s pojmy i zlomky. Každý žák si vyrobí svůj kruhový ciferník s vyznačením CELÉ, ČTVRT, PŮL a TŘIČTVRTĚ pomocí arabských číslic. Společně přiřadí k vyšrafovaným kruhovým zlomkům správný zápis zlomku i pojem, který bude sloužit k vyvození určování času.

Výstup: Žáci si pomocí papírového kruhového ciferníku vytvoří představu pohybu velké ručičky a názorně se seznámí se zápisem zlomku.

PŘEVODY ČASU

Cíl: Žáci společně převedou předložené jednotky času.

Činnost: Na stanovišti jsou připravené kartičky s časovými údaji. Žáci přiřazují kartičky k časovým údajům ROK, TÝDEN, DEN, HODINA.

Výstup: Žák si zapamatuje alespoň jeden převod času (např. 1 rok = 12 měsíců).

DRUHY HODIN + HODINOVÉ DOMINO

Cíl: Žáci správně přiřadí pojem k danému druhu hodin.

Činnost: Společně si zahrají hodinové domino. Na stanovišti jsou připravené kartičky s názvy druhů hodin, a ty žáci postupně čtou a přiřazují k obrázkům hodin. Hrají hodinové domino (v jedné části je vyznačená na ciferníku celá hodina, žáci hledají správnou hodinu na jiné kartičce a přiřadí ji ciferníku).

Výstup: Žák si zapamatuje alespoň 4 druhy/typy hodin, pomocí domina pozná znázornění celé hodiny na ciferníku.

Reflexe učitelky k výukovým strategiím:

Po přečtení ukázky výše uvedeného tematického celku si učitelka položila otázky, kterými refletovala vztah uvedených učebních úloh k preferovaným smyslům učení a dále pak úroveň kognitivní náročnosti zvolených úloh. Její analýzu uvádíme v tabulkách 6 a 7.

Tab. 6

Podpora různých smyslů v integrovaném tematickém bloku

auditivní	kinestetický	vizuální
Poslech pohádky	Manipulace s rozstříhanými pojmy, obrázky, převody	Obrázky hodin
Výklad tématu učitele	Dřepy za minutu	Reálné předměty – hodinky, budík, minutka
Motivace učitele při evokaci	Vlastní pohyb za 1 sekundu	Kartičky s převody času
Společná četba textu	Hledání kartiček s písmeny	Grafické rozvržení připraveného textu
Učení básničky poslechem	Zapojení různých smyslů při evokaci – krabička, pytlík	Obrázky v textu
Zvonění minutky, budíku	Výroba papírových hodin	Připravené knihy a encyklopedie ve třídě na dané téma
Práce v kruhu – vyvození pojmů, odpovědi na otázky, reflexe	Překládání papírového ciferníku	Na tabuli vytištěné přehledy: Převody hodin
Reakce žáků – jejich zkušenosti ze života	Pohyb při ověřování správnosti – k tabuli	Typy/druhy hodin
Zjišťování, zda hodinky jdou: sluchem	Zjišťování, zda hodinky jdou: hmatem	Zlomky
Debata žáků ve skupinách	Osahávání budíku, minutky	Text HODINY Římské a arabské číslice

Tab. 7

Bloomova taxonomie v integrovaném tematickém bloku

znalosti	porozumění	aplikace	analýza	syntéza	hodnocení
Recituje básničku Počítají dřepy za 1 minutu Zapiše záznam – co si pamatuje	Čte s porozuměním Odpovědi na otázky: kdy vstáváš?...	Předvede pohyb na 1 sekundu Předvede polknutí za 1/s Vypracuje zvolený PL	Vybere klíč. slova z ukázky	Vytvoří PÉTILÍSTEK	Shrne proces a výsledek, odhalí chybu ve skup. práci
Pojmenuje části hodin	Vysvětlí pojmy v textu	Nakreslí hodiny, části hodin		Vyrobí papírový ciferník (3,6,9,12), vyrobí papírové hodiny	Hodnotí svoji práci ve vztahu k stanoveným cílům
Vyjmenuje druhy hodin	Uvede příklady hodin z okolí	Odpovědi na otázky: Jaké máte hodiny doma?	Přiřadí pojem k obrázku		
Pozná arabské číslice	Přiřadí arabské číslice k římským				

6.5 Kritéria kvality výukových strategií

Na strategie výuky je nezbytné nahlížet v širším kontextu. Všichni žáci navštěvují školu, která jim vytváří určité vzdělávací podmínky, učitelé volí odpovídající širší vzdělávací strategie pro rozvoj klíčových kompetencí žáků a specifitější výukové strategie pro dosažení stanovených výstupů a cílů ve výuce. Neobejdou se bez spolupráce samotného subjektu vzdělávání, jeho zákonných zástupců, ostatních pedagogů a odborníků, kteří jim pomáhají nejen při diagnostice žáků, ale zejména v definování speciálních pedagogických metod, postupů a forem vzdělávání, v hodnocení a úpravě obsahu či při vytváření dalších vhodných fyzikálních i psychosociálních podmínek jejich rozvoje.

To vše klade zcela jiné požadavky na profesní kompetence učitelů, které by měly být předmětem zájmu sebereflexe učitelů. K tomu mají dnes učitelé vhodné nástroje (viz např. Rámec profesních kvalit), které rozšiřujeme o přehlednou strukturu kritérií kvality výukových strategií v Tab. 8.

Při uplatňování strategií výuky v souladu s principem individualizace a diferenciací ve výuce jde o propojení teorie vyučování s teorií učení a o přijetí nové role účastníků edukačního procesu: učitel jako organizátor a tvůrce učebního

prostředí, žák jako subjekt sebeřízeného učení. Východiskem pro volbu vhodných strategií jsou následující otázky:

- Jaké jsou individuální potřeby žáků v dané třídě ve vztahu k učebnímu procesu?
- Jaké strategie diferenciací výuky jsou vhodné pro naplnění zjištěných individuálních potřeb žáků?

Tab. 8

Návrh kritérií kvality výukových strategií (Kratochvílová, 2013).

Všeobecné výukové strategie	
Strategie respektující individuální tempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ V hodinách je zohledněno rozdílné tempo žáků (tempo není předmětem sumativního hodnocení). ▪ Čas rychlejších žáků je efektivně využit.
Strategie prezentující vzdělávací obsah různým způsobem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vzdělávací obsah je zprostředkováván a modifikován učebními texty a pomůckami, které odpovídají potřebám žáků. ▪ Učitelé v hodinách staví na jazykových zkušenostech žáků. ▪ Žákům je nabízena „možnost volby“ učebních úloh, pomůcek, spolupráce... ▪ Žákům je umožněno zaznamenávat si svou práci různými způsoby, např. užitím rodného jazyka s překladem, kresbou, fotografií nebo audio záznamem. ▪ Žáci využívají různých zdrojů knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT. ▪ Je uplatňována široká škála metod: rozhovory, diskuse, práce s textem, vysvětlování, laborování a experimentování, řešení problému, didaktické hry, myšlenkové mapování, brainstorming... a komplexní metody.
Strategie umožňující odlišné zapojení do výuky	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hodiny obsahují aktivity, které mohou být vykonávány individuálně, ve dvojicích, skupinách a s celou třídou. ▪ Je využíváno vrstevnického učení. ▪ Pomoc a spolupráce mezi žáky je vítána a podporována. ▪ Žáci využívají různých informačních zdrojů – knihovny, audiovizuální techniky, praktických činností a ICT.
Strategie poskytující průběžné zpětné vazby a prezentování výsledků výuky	<ul style="list-style-type: none"> ▪ V průběhu procesu učení je hojně využíváno formativního hodnocení. ▪ Učitel nebo asistent s žáky konzultují podporu, kterou potřebují. ▪ Učitel i žák reflektují společné a individuální cíle. ▪ Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat jejich znalosti a dovednosti (informativní funkce hodnocení), poskytují informace k zlepšení výsledků žáka. ▪ Používané způsoby hodnocení podporují rozvoj všech žáků (motivační funkce hodnocení). ▪ Hodnocení učitele je doplňováno sebehodnocením žáka a naopak. ▪ Předmětem hodnocení je průběh i výsledek kooperativních činností žáků a jejich dovedností.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Žáci jsou učeni, jak si mají dělat poznámky z výkladu a knih a jak si organizovat práci. ▪ Žáci jsou učeni, jak mají svou práci prezentovat v mluvené, psané a jiné formě, individuálně nebo ve skupinách. ▪ Žáci jsou podporováni v tom, aby ústně či písemně shrnuli to, co se naučili. ▪ Výuka je reflektována z pohledu žáků.
Strategie speciální	<ul style="list-style-type: none"> ▪ V hodinách jsou uplatňovány speciálněpedagogické metody, formy a prostředky s ohledem na potřeby žáků a doporučení odbornými pracovišti.

6.6 Sebereflexe účastníků projektu – styly učení žáků a výukové strategie

Svoje kompetence k uplatňování rozličných strategií ve výuce měli učitelé možnost reflektovat již v průběhu seminářů, v nichž jsme se věnovali nejen diagnostice žáků, ale zejména strategiím výuky reagujícím na zjištěné diagnostické údaje o žácích a své třídě. K těmto tématům se velmi často vraceli v sebereflexi v závěru projektu. Mnozí učitelé získali jistotu, že jejich výukové postupy, volba rozličných metod a forem práce je opodstatněná ve vztahu k současným požadavkům na vzdělávání v heterogenním společenství třídy a že „to dělají dobře“.

Snažíme se nejen reagovat na individuální potřeby, dosahovat osobního maxima, ale i umožnit dětem zažívat při vzdělávání úspěch. Vyhodnocujeme dotazníky temperamentu a stylů učení, na jejich základě tvoříme spolu s rodiči individuální smlouvy, které sepisujeme na konzultacích, jichž se účastní rodič spolu s dítětem a třídní učitel.

Ujistila jsem se, že vrstevnické učení, které zařazuji do své výuky ve 2. ročníku, patří mezi účinné vzdělávací strategie.

Pro mnohé byla vzdělávací nabídka impulsem k zamyšlení se nad používanými výukovými strategiemi v současnosti a jejich možnou změnou:

Ve výukovém procesu jsem se začala více věnovat diferenciaci dětí.

Zde si člověk opět uvědomil, že nesmí zůstat stát, ale neustále se vzdělávat a přemýšlet nad strukturou každé hodiny a nad osobností každého žáka.

Jak zjistíme z následující ukázky, učitelé začali diagnostickou činnost ve třídě využívat ve prospěch rozvoje svých žáků i volby vhodných výukových strategií, diagnostická činnost se začala pro některé z nich stávat nedílnou součástí jejich práce:

Toto vzdělávání mne podnítilo k nutnosti poznávat učební styly žáků jednotlivých kolektivů tříd pro stanovení efektivních vzdělávacích strategií – především pro promyšlenou diferencovanou práci, během které budou ve vyučovací hodině poskytnuty alternativní vzdělávací výběrové aktivity. Časový prostor bude vhodné vymezit na dotazníkové

šetření nejlépe v úvodních hodinách na začátku školního roku. (V rámci výuky využívám různorodé metody práce pro motivaci žáků, jejich relaxaci – toto vede také ke střídání podpory různých učebních stylů. Nepracovala jsem však na základě vlastní diagnostiky učebních stylů žáků).

7

Sebehodnocení žáka a hodnocení učitelem

Vybraná kritéria a indikátory se vztahují k podpoře reflexe učitelů a jejich autodiagnostické činnosti při hodnocení výsledků žáků. Vztahují se k nim teoretické poznatky, příklady profesní činnosti učitelů a jejich sebereflexe.

Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení:

- *hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotí postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;*
 - *vede žáky k tomu, aby shromažďovali autentické produkty, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. žákovské portfolio, ukázky prací žáka, sebehodnoticí archy apod.);*
 - *srozumitelně informuje žáky o jejich silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohli pro zlepšení procesu vlastního učení udělat;*
 - *oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky.*
- *hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům;*
 - *při hodnocení výsledků učení se učitel zaměřuje na pokrok žáků, podporuje žáky ve zvládnání nedostatků.*
- *zprostředkovává žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření;*
 - *žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení;*

- *žáci se podílejí na tvorbě kritérií; žáci aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení (rozvíjejí kompetenci k autentickému hodnocení).*
- *využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení;*
 - *využívá slovní hodnocení a popisný jazyk.*

(zdroj Rámeček profesních kvalit učitele)

Tato kapitola představuje třetí skupinu *všeobecných učebních strategií* (viz kap. 6 – *universal design for learning* in Cawley, Foley, & Miller, 2003; Rose, & Meyer, 2000 in King-Sears, 2008), nazývanou autory strategiemi poskytování průběžné zpětné vazby. Formativní hodnocení ve spojení se spoluúčastí žáka na hodnocení procesu a výsledků výuky nás přivádí k tzv. komplexnímu rozvíjecímu hodnocení.

7.1 Komplexní rozvíjecí hodnocení

V novodobém kurikulu základního vzdělávání v České republice (RVP ZV) se stalo pojetí dítěte/žáka východiskem pro nové koncepční uvažování o celém edukačním procesu. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání definuje devět cílů, které se dotýkají rozvoje kognitivního, afektivního, sociálního, fyzického a rovněž seberozvoje žáka. Dokument také vymezuje další cílové kategorie rozvoje žáků – klíčové kompetence. Ve výše uvedeném dokumentu, který předurčuje podobu školních vzdělávacích programů, směřuje pojetí cílů k celistvému (holistickému) pohledu na rozvoj osobnosti žáka, což úzce souvisí nejen s volbou vhodných strategií výuky, ale i se změnou hodnocení výsledků žáků, jejich pokroku a procesu učení. To, jak dítě zvládá nároky ve škole a jak vnímá svoji úspěšnost, podporuje kvalitu života žáků. Jak ukazují výsledky výzkumné sondy (Mareš, & Neusar, 2012), špatný život znamená pro děti nejen chybějící rodina, ale hned na druhém místě je kategorie *špatné známky a to, že učení žákovi nejde, neučí se*. Naproti tomu výborný život představuje u těchto dětí kromě *bohatství, rodinného zázemí a kamarádů také úspěch ve škole – výborné známky*.

Zatímco v mateřské škole je dítě oceňováno, povzbuzováno a podporováno ve svém rozvoji globálně a především verbálně, s počátkem školní docházky je žák neustále konfrontován s cílovými kategoriemi i výkony svých spolužáků, především v oblasti kognitivního rozvoje, a to hlavně prostřednictvím známek, zatím nejčastěji používané formy hodnocení v českých školách.

Z výsledků výzkumu osmi škol (Kratochvílová, 2013) vyplývá, že mezi školami existuje v podpoře výkonu žáka jak jeho hodnocením, tak sebehodnocením značný rozdíl:

- Ve školách převládá hodnocení známkami, tj. klasifikací. Výjimku tvoří pouze jedna venkovská škola, která hodnotí žáky 1.–3. ročníku slovně. Slovní hodnocení je ve všech školách nabízeno žákům se SVP. Při běžné práci ve třídách

převažuje průběžné sumativní hodnocení známkami. V prvních třídách jsou to spíše jedničky, které podle učitelů žáky motivují. Obecně formativní hodnocení zaznívá zřídka, spíše ve školách venkovských a v jedné škole městské.

- Z hlediska funkcí hodnocení převládá ve školách jeho motivační funkce. Výsledky žáků jsou stručně verbalizovány: *Vynikající, Výborně, Dobře, Super*. Méně často se posuzující výroky učitelů spojené s konkrétnějšími informacemi k výkonu žáka a s návrhem opatření. Učitelé spíše opravují chyby a upozorňují na ně.

Je třeba si uvědomit, že způsob a kvalita průběžného i výsledného hodnocení výrazně působí na kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách (srov. Čáp, & Mareš, 2001). Jeho pojetí by v každé škole mělo být v souladu s celkovou koncepcí školy (Slavík, 1999), jejími hodnotami (poslání, vize, cíle), pojetím výuky a výkonu (vzdělávacích výsledků) žáka. *Vzděláváme-li společně v hlavním vzdělávacím proudu žáky s rozmanitými schopnostmi a potřebami (inkluzivní vzdělávání), pak je nezbytné nahlížet holisticky i na jejich hodnocení. Jak uvádí Wilhelm, Binting a Eichelberger (2002), pojem výkon zahrnuje v inkluzivní pedagogice všechny dimenze lidského bytí (hlavu, srdce a ruku). Výkon je realizace možného vývojového potenciálu jedince a každý pokrok ve vývoji se hodnotí jako výkon. Kognitivní výkon nemá přednost před afektivním, sociálním nebo psychomotorickým výkonem.* Obdobně vzdělávací výsledky definuje Lukášová (2003, s. 123), tj. jako *změny v kvalitách života žáka dosažené výukou.*

Respektujeme-li osobnost žáka ve společenství školní třídy a chceme-li posuzovat komplexně jeho rozvoj, musíme k hodnocení učitelem (heteronomní pojetí hodnocení) přizvat i žáka (autonomní pojetí hodnocení). *Autonomní, ani heteronomní hodnocení nelze samo o sobě posuzovat kladně, ani záporně – obě nutně patří k edukační realitě a obě jsou plnohodnotnou stránkou edukačních procesů* (Slavík, 2003). Otázkou je však jejich vzájemná proporcionalita. Ta se nevztahuje pouze k těmto dvěma pojetím hodnocení, ale i k jeho dalším aspektům jako jsou funkce, typy, formy hodnocení a cíle hodnocení, což nás přivádí k modelu *komplexního rozvíjejícího hodnocení* (více in Kratochvílová, 2011), v němž je učitelovo hodnocení žáka explicitně vyváženo jeho sebehodnocením. Oba typy hodnocení společně tvoří celek, jedno bez druhého neexistuje.

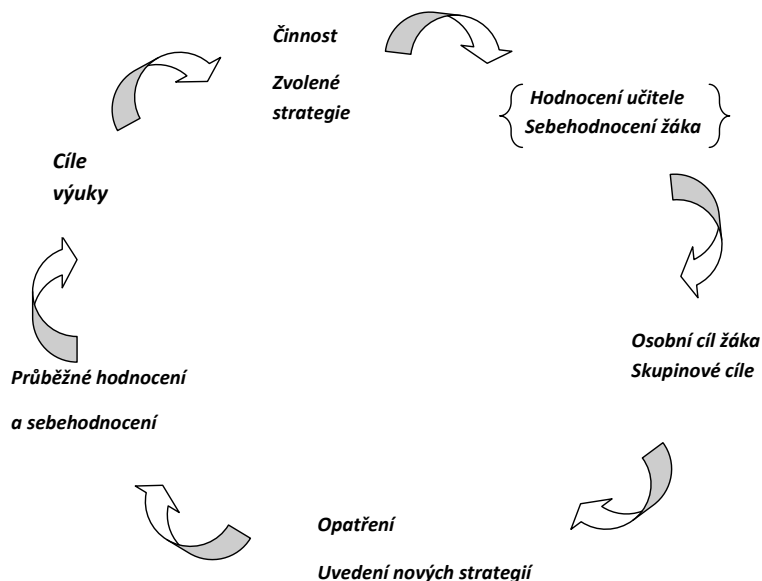
Komplexní rozvíjející hodnocení vychází z partnerského vztahu mezi učitelem a žákem a spočívá v činnostech, kdy oba aktéři edukačního procesu identifikují znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě vzdělávaného subjektu, aby je porovnali s žádoucím stavem (cíli) a společně formulovali takové hodnotící výroky a zaváděli taková opatření a osobní cíle, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Cílem hodnocení je posoudit výsledky výuky k plánovanému cíli, průběh učení, pokrok žáka a rozvíjet tak osobnost žáka i pedagogické myšlení učitele v důsledku informací získaných prostřednictvím jejich reflexe (Kratochvílová, 2011).

Z uvedené definice vyplývá nezbytnost žákova sebehodnocení, jehož prostřednictvím porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Učí se tak přebírat zodpovědnost za výsledky svého učení a proces učení řídit. Jeho cílem je vyhodnotit, na jaké úrovni jsou jeho znalosti, dovednosti a postoje, přijímat chybu jako součást procesu učení a pracovat s ní, plánovat svůj další rozvoj – stanovit si cíle a prostředky k jejich dosažení a posoudit svůj pokrok vzhledem ke stanoveným cílům. Žákovo sebehodnocení vypovídá o implicitních jevech, které nemůže učitel jako vnější pozorovatel vnímat (např. spokojenost žáka s dosaženým výsledkem; důvody pro jeho sebehodnocení; oblast, v níž žák sám pojmenovává potřebu pomoci; představy žáka o pomoci, ale i jeho aktivitě ke zlepšení výsledku (viz Příloha č. 12,13).

Při komplexním rozvíjícím hodnocení si učitel i žák společně dotvářejí obraz o již získaných výsledcích a *formulují dílčí osobní cíle a z nich plynoucí opatření*, která žákovi pomohou dosáhnout nebo se maximálně přiblížit ke stanovenému cíli. Osobní cíle mohou být krátkodobé, ale i dlouhodobé. Jejich délka závisí na věku žáků, úrovni rozvoje, předpokladech, obecnějších cílech, k nimž směřují, na vlastním úsilí, vnitřní i vnější motivaci. Osobní cíle by měly být sděleny žákům srozumitelně, v jazyce, kterému rozumí, měly by být žákem akceptovatelné, dosažitelné a měly by být průběžně vyhodnocovány.

Participací na hodnocení stanovených osobních cílů pro svůj další rozvoj přebírá žák za své učení zodpovědnost. Stává se aktérem proměny svého rozvoje, plánování a uskutečňování cílů (dílčích), které ovlivňují v konečném důsledku jeho cíle životní. V souladu s filozofií edukace obratu (Helus, 2009) *není vzdělávání jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj, ale především o rozvinutí osobnosti a způsobů života*.

Vymezení edukačních cílů a jejich komunikace směrem k žákovi je nezbytným východiskem výuky. Cíle na různé úrovni obecnosti (obecné, dílčí, operační) ovlivňují následně výběr výukových strategií učitele, které se promítají do učebních činností a aktivit žáků a mají vliv na způsob a typ hodnocení, kterým se učitel snaží získat informace o tom, do jaké míry se žáci stanoveným cílům přibližují (viz Black, 2009, s. 9).



Obr. 11: Model komplexního rozvíjecího hodnocení (Kratochvílová 2012 in Helus et al., s. 157)

Model komplexního rozvíjecího hodnocení a sebehodnocení je v souladu s fázemi autoregulace učení podle Zimmermana (Mareš, 2001): uvažování (vytyčování cílů, zaměřenost na cíl, strategické plánování...), provádění a volní kontrola, sebereflexe.

V celém procesu komplexního rozvíjecího hodnocení hraje významnou roli vzájemná vyváženost: a) účastníků hodnocení, b) rytmu hodnocení, c) způsobu hodnocení (různými formami umožňujícími konkrétní explicitní vyjádření), typů hodnocení. Zapojení žáků do hodnoticích procesů způsobuje částečný posun v komunikaci mezi učitelem a žákem. Asymetrický model komunikace se proměňuje, vzniká v něm více prostoru pro komunikování o výsledcích a průběhu učení samotným žákem a komunikaci se sebou samým.

7.2 Opomíjené sebehodnocení

Přestože je sebehodnocení žáka v České republice dokonce i legislativně „ukotveno“ v textu vyhlášky č. 48/2005 o základním vzdělávání, převažuje zatím sebehodnocení v obecné a ústní podobě, spíše nahodile, a to podle času učitele. To dokládají i výsledky výzkumu (viz Horká, & Kratochvílová, 2012; Kratochvílová, 2013), z nichž vyplývá:

- Sebehodnocení žáků má již své místo ve vzdělávacím procesu, ale jeho uplatňování postrádá většinou systematickosti.

- Průběžné ústní sebehodnocení je ve školách částečně okrajovou činností. Je vykonáváno, až na ně *bude čas*. Sebehodnocení se tak nepojí bezprostředně s krátkodobými očekávanými cíli, spíše se týká dlouhodobých všeobecných kompetencí. Žáci průběžně nevyhodnocují svůj pokrok v učení systematicky, ani neplánují své osobní cíle a možnosti jejich rozvoje. Plánování je tak většinou v režii učitelů, nikoliv žáků.
- Písemné sebehodnocení je realizováno zpravidla po delších časových úsecích (čtvrtletně, pololetně), pojí se s dlouhodobými cíli a týká se zejména posuzování klíčových kompetencí.
- Hodnocení ve spolupráci s žákem probíhá spíše ve venkovských školách. V městských školách jsou při hodnocení žáků dominantní učitelé, žáci dostávají spíše prostor pro reflexi výuky stylem: *Co se mi líbilo?* V některých školách žáci na konci výuky možnost posoudit svůj výsledek dostávají. Z důvodu nedostatku času však probíhá zpravidla postavením se v lavici: *Postaví se ten, kdo si myslí, že se mu práce povedla. Postaví se ten, kdo si myslí, že se bude více snažit.* Na hlubší rozbor výsledků nezbývá čas.
- Učitelé využívají sebehodnocení častěji při hodnocení produktu, což je zejména ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech.
- Sebehodnocení se většinou neopírá o explicitně formulovaná kritéria a nevztahuje se ke konkrétně stanoveným cílům, s nimiž většinou žáci ani nebyvají seznámeni.
- Přestože se pokusy o písemné sebehodnocení objevují, převažuje zatím sebehodnocení ústní formou, a to převážně v podobě shrnutí v závěru vyučovací jednotky, aniž by bylo propojeno s hodnocením učitele v daném okamžiku a se společným směřováním rozvoje žáka.

Otázkou tedy je, proč je ve školách systematické sebehodnocení opomíjeno? Příčiny této skutečnosti mohou být různé: lpění na tradicích, časový faktor, vysoký počet žáků ve třídě, nepostačující způsobilost učitele (viz strategie profesní výbavy učitele, Slavík, 2003), celkové pojetí výuky učitele (Mareš et al., 1996) a vyučovacího stylu, zejména stylu autokratického (Mareš, & Čáp, 2001, s. 325–326), projevujícího se nerespektováním partnerského vztahu mezi žákem a učitelem, upřednostňováním své autoritativní pozice a nedůvěrou v žákovu schopnost zapojovat se do sebereflektivních procesů.

7.3 Podmínky pro komplexní rozvíjející hodnocení

Zapojení žáka do procesu hodnocení vyžaduje přesvědčení učitele o jeho významu a postupné vedení žáka k sebehodnoticím kompetencím. K tomu je třeba zajistit:

1. Vhodné klima třídy, vzájemný respekt, bezpečí, sounáležitost:

Jsou nezbytné (ve škole i v rodině) pro realizování sebehodnoticích procesů. Dítě musí cítit bezpečí, že může učiteli (rodiči) sdělit svůj pohled na dosažené výsledky. Dítě musí cítit, že učitel respektuje jeho názor, což neznamená, že s ním v některých případech zcela souhlasí. Při rozvíjení sebehodnoticích kompetencí je třeba vést žáky k pochopení smyslu hodnocení druhého, ale i sebe sama. Součástí je uvědomění si toho, co žák umí, v čem chybí a poskytnutí zpětné vazby pro podporu procesu učení. Hodnocení je primárně pozitivní proces, který podporuje uvědomění a poznání sebe sama.

2. Čas:

Ukazuje se, že pro systematické sebehodnocení nezbyvá v reálném životě škol příliš mnoho času. Cílené, pravidelné a systematické sebehodnocení, doplňující hodnocení učitele, však jistou pravidelnost a dostatek času vyžaduje. Kdo je o vlivu sebehodnocení na rozvoj učení žáka přesvědčen, uvědomí si, že jeho prostřednictvím podporuje vlastní učební proces žáka, a v konečném důsledku čas šetří. *Sebehodnocení žáka, zejména žáka s bariérami v učení a žáka pasivního, zvyšuje aktivitu, zájem a motivaci k učení a významně přispívá k jeho vyšší samostatnosti v učení a výsledkům podle vynaloženého úsilí* (Nordwich & Lewis, 2001).

3. Profesní kompetence učitelů:

- a) Znalost a porozumění cílům, kterých mají žáci dosáhnout, jejich individualizace.
- b) Dovednost pracovat s kritérii a indikátory hodnocení.
- c) Pozitivní postoj k sebehodnocení a jeho postupné uvádění do praxe.
- d) Znalost a dovednost využívat vhodné formy a prostředky hodnocení, které se vzájemně doplňují, jsou adekvátní k stanoveným cílům a reagují na individuální potřeby žáků.

4. Informovanost rodičů o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě:

Rodiče by měli být informováni o systému sebehodnocení žáka stejně jako o způsobech hodnocení žáků učitelem. Důležité je uvědomit si, že rodiče neměli v minulosti mnoho příležitostí rozvíjet své sebehodnoticí kompetence. O to více času a příležitostí k vysvětlení významu sebehodnocení by jim učitelé měli věnovat.

V modelu komplexního rozvíjejícího hodnocení by sebehodnoticí procesy měly být kompatibilní s hodnocením učitele a dohromady by měly vytvářet celek, jež žáky podněcuje k vyšší zodpovědnosti za své učení (viz Kumar, 2013).

Hodnocení by mělo být prováděno systematicky, s jistou pravidelností, v různých formách, včetně písemné (viz Black, 2009). Je jen na učitelích, které písemné nástroje zvolí. Měly by však podporovat funkce *poznávací, korektivní, motivační a osobnostní* (Kolář, & Šikulová, 2005; Košťálová, Miková, & Stang, 2008). Sebehodnocení by mělo být obohacující a srozumitelné všem účastníkům procesu výchovy a vzdělávání – dětem, rodičům, učitelům. Mezi učitelí by v zásadních otázkách hodnocení ve škole měl existovat konsensus, jak dokládá jeden z účastníků projektu:

Hodnocení pedagogů, sebehodnocení žáků + zapojení hodnocení rodičů je úspěšný trojúhelník, který se nám daří propojovat na třídních schůzkách, kde se setkává žák, pedagog, rodič. K nastavení sebehodnocení žáků používáme jako vodítko žákovskou knížku, kterou připravil tým ze ZŠ Řeznovice. Žákovská knížka nás učí pracovat s cíli. Dostáváme se také mnohem dále v diferenciaci výuky. Vzhledem k různým cílům a jejich rozdílnému naplňování můžeme postupovat u žáků podle jejich potřeb. Žáci jsou tak méně ubíjeni nezdarem, ale naopak více motivováni k dalším výkonům. Ne vždy se toto daří, proto je nutné vzdělávání pedagoga a neustálá sebereflexe.

7.4 Model komplexního rozvíjejícího hodnocení

Příkladem modelu komplexního rozvíjejícího hodnocení a sebehodnocení může být systém, který byl postupně utvářen od roku 1994 v základní škole Ivančice-Řeznovice²⁵. Jeho explicitním vyjádřením byla Informační knížka pro hodnocení a sebehodnocení (autor J. Kratochvílová, S. Papoušková, F. Tomášek, K. Černá; distribuce ZŠ Ivančice-Řeznovice, 1995). Systém byl v letech 1995–1998 postupně ověřován, reflektován, inovován a poté uveden do praxe. Tento nástroj začala postupně využívat řada škol, jejichž učitelé akcentují osobnostně rozvojový model vzdělávání. Ke změnám většího významu došlo v roce 2007 v souvislosti s platností RVP ZV, kdy se její součástí stalo hodnocení klíčových kompetencí a následně v letech 2009–11, kdy byla publikace upravována pro českou sekci Evropské školy Brusel III (verze Kratochvílová, 2010/11, 2011/12). Reflexe způsobu práce s uvedeným systémem, kvalitativní analýza záznamů v informačních knížkách, rozhovory s učiteli, rodiči a žáky a potřeba získat další nezbytné diagnostické údaje vedly k poslední úpravě (platné od školního roku 2012/13).

Hodnoticí nástroj je členěn do dvou částí:

- a) informační: obsahuje údaje o škole, žákovi, rodičích; pravidla třídy, skupinové práce, termíny konzultací a prázdnin ve škole; účast žáka na zájmových kroužcích;
- b) vzdělávací: obsahuje informace o zvoleném způsobu a významu hodnocení, sebehodnocení pro rodiče, a dále pak pravidelně se opakující týdenní

²⁵ Sebehodnoticí nástroj – Informační knížka pro hodnocení a sebehodnocení (Kratochvílová, J., & Černá, K. 2012).

sebehodnocení procesu učení, měsíční sebehodnocení žáka a měsíční hodnocení učitelem (formativní, sumativní), které je zaznamenáváno průběžně i souhrnně na konci určitého období. Knížka je koncipována tak, aby byla pro učitele diagnostickým zdrojem informací o výsledcích, průběhu učení žáka i o jeho pokroku.

Navržený systém hodnocení předpokládá intenzivní zapojení žáků do hodnotících procesů, a to ne nahodile, ale pravidelně.

Koncept lze stručně charakterizovat následovně:

- pracuje s cíli žáka, žák sleduje a učí se vyhodnocovat svůj pokrok (Např. *Co umím velmi dobře, co se mi daří? Co ještě chci zlepšit? – pojmenuj svůj osobní cíl a napiš ho. Co pro splnění cíle udělám? Napiš, jak se ti daří plnit svůj osobní cíl. Napiš, s čím potřebuješ pomoci.*);
- systematicky a cíleně propojuje hodnocení učitele se sebehodnocením žáka v průběhu každého měsíce a celého školního roku;
- je založen na pravidelnosti – žák provádí záměrně týdenní sebehodnocení v průběhu každého měsíce v předepsané struktuře, což ovšem nevyklučuje použití bezděčného situačního sebehodnocení v jakékoliv formě ve výuce;
- pravidelnost se promítá i do souhrnného měsíčního sebehodnocení, v němž se snaží postihnout zejména proces učení včetně afektivní složky hodnocení (Např. *Kdy je mi ve třídě, ve škole dobře, kdy jsem šťastný? Kdy se necítím ve třídě, škole dobře, kdy nejsem šťastný? Na který předmět se ve škole nejvíce těším? Co bych chtěl, aby bylo ve škole jinak? Nakresli situace ze třídy, školy, kdy ti bylo nebo je moc dobře.*);
- zahrnuje hodnocení výstupů dílčích předmětů i hodnocení klíčových kompetencí;
- klíčové kompetence jsou hodnoceny sumativně žákem, učitelem a rodiči (dvakrát ročně);
- rodiče hodnotí určitý výběr kompetencí, které mohou posoudit z pohledu domácího prostředí a přípravy žáka na výuku;
- do procesu hodnocení zahrnuje i rodiče, kteří mají možnost dát žákovi zpětnou vazbu nejen k výsledkům, ale zejména k procesu učení a pokroku (Např. *Jak byste posoudili moje pracovní úsilí a snahu za uplynulé období? Za co mě můžete ocenit? Co by mi ještě mohlo pomoci, co byste mi doporučili?*);
- v systému je zahrnuto formativní i sumativní hodnocení učitele i žáka; žák tvoří slovní pololetní a závěrečné sumativní hodnocení, v němž se projeví i získaná dovednost žáka aplikovat při hodnocení popisný jazyk;
- plní důležitou diagnostickou funkci – prostor pro sledování hodnot žáka (Např. *osobní přání žáka, přání pro třídu, rodinu.*)

Jde o vyvážený systém, v němž se oba typy hodnocení – učitele i žáka – vzájemně doplňují a poskytují tak komplexní pohled na proces učení žáka a jeho výsledky. S výsledky hodnocení a sebehodnocení jsou seznamováni průběžně rodiče a do procesu hodnocení se zapojují.

Úspěch tohoto systému je založen (kromě výše uvedeného) také na kompetencích učitele k hodnocení. Jde zejména:

1. o respektování rozdílných funkcí hodnocení a jejich uskutečňování v reálném životě žáků (viz Košťálová et al., 2008; Kalhous, & Obst, 2002; Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011). V zásadě se jedná o funkci poznávací-informativní, korektivní-konativní, motivační a rozvojovou), jejichž síla není v praxi dostatečně využívána.

Z výzkumných šetření vyplývá, že informativní funkce hodnocení je velmi často podceňována. Učitelé poskytují žákům informace o jejich výsledku numericky, nejčastěji známkou, popřípadě počtem chyb. Konkrétní informace o jejich výsledku a procesu učení a o tom, co a jak je třeba rozvíjet a jak dále postupovat v procesu učení, získávají zřídka.

2. o mnohočetnost v užívání typů hodnocení a preferování určitých typů. Všechny typy hodnocení (viz Košťálová et al., 2008; Kalhous, & Obst 2002; Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011), mají svůj význam, odpovídají-li cíli hodnocení, který sledujeme. V praxi uplatňují učitelé všechny typy, některé častěji, jiné méně (hodnocení bezděčné × záměrné; formativní × sumativní; výsledku × průběhu; normativní × kriteriální). Obecně však upřednostňují hodnocení sumativní a opomíjejí hodnocení formativní.

Pro učitele je důležité uvědomovat si možnosti jednotlivých typů hodnocení, cíleně s nimi pracovat a v praxi je kombinovat. Pozornost je třeba zaměřit zejména na hodnocení formativní, kriteriální a hodnocení vzhledem k individualitě žáka.

3. o používání různých forem hodnocení. Volba jeho způsobu souvisí s cílem našeho hodnocení, s jeho typem, osobností žáka a jeho věkem a je těsně spjata s danou pedagogickou situací. Na jejím základě využívá učitel v průběhu dne různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. O žádném z nich nemůžeme říci, že je lepší, nebo horší. Všechny jsou vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a pokud jejich volba odpovídá stanoveným cílům.

V praxi jsme vyzorovali, že nejčastěji užívanou formou je hodnocení číselné, ať již v podobě klasifikačních stupňů, bodů nebo procent. Pokud je využíváno verbální hodnocení, jde spíše o jeho ústní podobu. Opomíjeny jsou však grafické a nonverbální formy hodnocení. Existují-li různé styly učení (Mareš, 1998) a preferované styly inteligence (Gardner, 1999), pak bychom měli společně s žáky vyjadřovat výsledky výuky různými formami, neboť každý vyjadřovací prostředek má svá specifika a to i v dopadu na individualitu dítěte.

4. O skutečnost, že hodnocení by měl učitel opřít o základní pilíře (práce s cíli rozvoje žáka, kritérii a užívání popisné formy jazyka), čímž může výrazně působit na žákově přesvědčení o své zdatnosti učit se a jednat, může tak ovlivňovat jeho celkové sebepojetí i sebeúctu. Při respektování funkcí a podmínek hodnocení působí učitel velmi citlivě na hodnocení žáka a stává se vzorem při rozvoji žákových sebehodnoticích kompetencí.

7.5 Kritéria kvality hodnocení výsledků žáků

Na základě teoretických poznatků i zkušeností s hodnocením výsledků žáků se domníváme, že v heterogenním prostředí školní třídy je žádoucí uplatňovat hodnocení, které:

- a) vychází z hodnot a principů inkluze;
- b) propojuje hodnocení učitele a sebehodnocení žáka;
- c) příznivě ovlivňuje kvality života žáka ve všech oblastech jeho rozvoje; týká se hodnocení všech cílových kategorií včetně klíčových kompetencí;
- d) podporuje průběžné formativní hodnocení pro učení, které vyústí v sumativní hodnocení individuálně stanovených cílů;
- e) v případě žáků se SVP vyústí ve zprávu (sumativní hodnocení), na níž se podílí zejména učitel, a je-li třeba i další odborníci (zpravidla speciální pedagog, školní psycholog, asistent), kteří s ním úzce spolupracují. Každý z nich přináší na výsledky žáka specifický pohled;
- f) v souladu s rozmanitostí žáků využívá pestré metody a formy hodnocení, jež vyhovují jejich individuálním zvláštnostem;
- g) podporuje komunikaci o procesu a výsledcích učení mezi učitelem a rodiči v dostatečně pravidelné frekvenci.

Pro rozvoj hodnoticích kompetencí učitele je možné využít také autoevaluační nástroj s následujícími kvalitativními kritérii hodnocení.

Tab. 9
Návrh kritérií kvality hodnocení žáků

Hodnocení žáků
Hodnocení práce žáka provádí učitel ve spolupráci s žákem a používá je pro jeho další učení, tj. vyhodnocuje osobní pokrok rozvoje vzhledem ke stanoveným cílům ve všech oblastech.
Používané způsoby hodnocení umožňují všem žákům reflektovat svoje znalosti, dovednosti (informativní funkce hodnocení), podporují rozvoj všech žáků (motivační funkce hodnocení) a zpětná vazba obsahuje informace k zlepšení výkonu žáka (korektivní funkce hodnocení).
V průběhu procesu učení je hojně využíváno formativního hodnocení.
Hodnotí se úspěch žáka v porovnání s jeho individuálními možnostmi.
Pedagogičtí pracovníci nepoužívají nálepky k vyjádření výkonu žáka.
Žáci jsou podporováni v oceňování výsledků ostatních (peer-assessment). Existují příležitosti pro hodnocení procesů a výsledků skupinové práce.
Znalosti a dovednosti jsou sumativně ověřovány ve fázi, kdy jsou žáci na jejich ověření dostatečně připraveni.
Žákům jsou známa jak kritéria jejich hodnocení, tak způsoby jejich hodnocení.
Způsob hodnocení a výsledky žáků jsou konzultovány pravidelně s rodiči i odborníky.

7.6 Sebereflexe účastníků projektu – hodnocení výsledků žáků

Utváření a rozvíjení hodnotící kompetence je v souladu s rozvojem kompetencí psychodidaktických, pedagogických, diagnostických a intervenčních, profesně a osobnostně kultivujících (Vašutová, 2004). Jak je jimi učitel vybaven, jak je využívá v praxi a jak s nimi cíleně pracuje s žáky, ovlivňuje nejen učební proces žáků a jejich výsledky, ale i rozvoj učitele. To, že se nejedná o činnost jednoduchou, potvrzují i výroky účastníků projektu:

Hodnocení žáků patří podle mého názoru k nejobtížnějším disciplínám pedagogické práce, věnujeme jí dosti pozornosti, ale stále hledáme optimální podobu. Více se již zaměřuji na formativní hodnocení, poskytování kvalitní zpětné vazby žákům.

Vzdělávací seminář poskytl účastníkům mnoho podnětů, které reflektovali. Pro někoho byly potvrzením již nastoupené cesty:

Část věnovaná hodnocení žáků mi ještě více osvětlila potřebu vedení žáků k sebereflexi. Sebehodnocení je v tomto školním roce na naší škole věnována velká pozornost. Pracujeme s Hodnotícími knihami a za půl roku vidím pokrok zvláště u žáků stydlivých, zamklých či bez vlastního postoje a názoru. Došlo k rozvoji jejich dovednosti vyjádřit míru úspěšnosti své či kamaráda. Lépe zvládají zhodnotit práci spolužáka a při nezdaru se snaží zamyslet nad příležitostmi, jak situaci příště řešit lépe.

Pro jiné účastníky se seminář stal výzvou pro změnu či zkvalitnění hodnocení nejen ve své třídě, ale v celé škole:

Přehledné zpracování dané problematiky a nové myšlenky v této oblasti mne přivedly k závěru zpracovat na dotvoření našeho stávajícího klasifikačního řádu. Věřím, že se mi podaří zapojit náš malý kolektiv do této problematiky a vylepšit tak hodnocení na naší škole.

8

REFLEXE UČITELŮ JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO RŮSTU

Vybraná kritéria a indikátory se týkají podpory reflexe učitelů, jejich autodiagnostické činnosti a profesního rozvoje. Vztahují se k nim výsledky analýzy reflexe učitelů a uvedené příklady.

Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení:

- *projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s žáky;*
 - *zabývá se svou profesí a žáky také mimo svou přímou pedagogickou povinnost;*
- *průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce;*
 - *vede poznámky např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolio, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém způsobu výuky a s ohledem na vývoj žáků provádí příslušné změny;*
 - *zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhnout alternativní řešení;*
 - *je schopen posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji.*

(zdroj Rámcem profesních kvalit učitele)

8.1 Celkové zhodnocení projektu

Nabídnuté semináře v rámci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* (CZ.1.07/1.3.00/48.0022) považují učitelé, kteří nám poskytli zpětnou vazbu, za kvalitní jak z hlediska nabídnutého obsahu, tak atmosféry a samotné organizace: *Musím uznat, že tento projekt byl velmi dobře organizovaný a patřil k těm, na které budu vzpomínat.*

Jejich dopad je však mnohem hlubší. Setkání lidí „stejně krevní skupiny“ s hlubokým zájmem o svůj další rozvoj se pro účastníky stalo zdrojem energie, inspirace, posílení svého sebepojetí a důležitosti povolání, které vykonávají, jak sami popisují:

Získala jsem jistotu v sebe sama, spoustu inspirativních materiálů, zábavných diagnostických testů, na které se velmi těším, až se do nich s prvňáčky pustíme (některé jsme už vyzkoušeli). Načerpala jsem tu spoustu pozitivní energie a námětů z praxe. Všechny semináře či přednášky, kterými zde projdu, na mne působí vždy milým a povzbuzujícím dojmem, že naše práce je důležitá a vzdělávat se v této oblasti je posunem k získání nových pohledů na žáky a jejich okolí.

Využití získaných znalostí a dovedností je u jednotlivých účastníků velmi individuální a souvisí s jejich pozicí, rolí ve škole a s již nabytými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi. Vedoucí pracovníci postupně využívali získané informace i v personální práci a při dalším zkvalitňování různých procesů ve škole. Účastníci se obecně shodují, že přínos projektu lze spatřovat v nově získaných poznacích, jejich uvádění do „sítě“ svých dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností a cílené reflexi. To vše jim umožnilo implementovat nově získané v praxi.

Protože jsme si byli vědomi dlouholeté praxe, zkušeností účastníků a jejich zájmu o vzdělávání, nabídli jsme jim vzdělávací obsah, který vychází z jejich potřeby reagovat na diverzitu třídního společenství žáků v dnešní inkluzivní škole. Ukazuje se, že právě témata diagnostiky stylů učení žáků, vztahů ve třídě a klimatu třídy ve spojení s hledáním vhodných strategií výuky a hodnocení vzdělávacích výsledků vzbudila velkou pozornost učitelů a stimulovala je k hledání odpovědí na otázky, které z průběhu seminářů vplynuly a směřovaly je k jejich dalšímu sebevzdělávání: *Hledám nové možnosti realizace. Díky těmto seminářům jsem se začala více vzdělávat po internetu a znovu se v této tématice rozvíjet a zamýšlet se nad respektováním různých stylů ve výuce.*

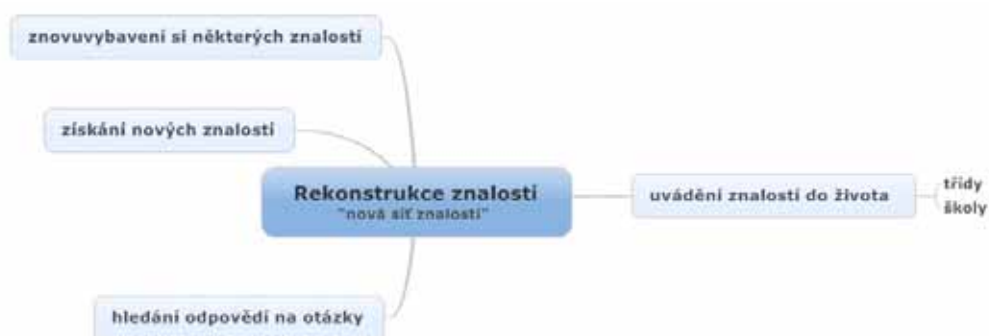
Dařilo se inspirovat účastníky ke zkoušení a zavádění nových poznatků do výuky, jak uvádějí následující příklady:

Toto vzdělávání mne podnítilo k nutnosti poznávat učební styly žáků jednotlivých kolektivů tříd pro stanovení efektivních vzdělávacích strategií – především pro promyšlenou diferencovanou práci, během které budou ve vyučovací hodině poskytnuty alternativní vzdělávací výběrové aktivity.

Ovlivnily mě předané zkušenosti z diagnostiky učení, různé utříděné a sjednocené pohledy na styly učení, různé taxonomie, tabulky a dotazníky apod.

Část věnovaná hodnocení žáků mi ještě více osvětlila potřebu vedení žáků k sebereflexi.

Seminář hodnocení mi pak jen potvrdil správnost směřování v této oblasti v naší škole. To bylo pro mě, ale i pro náš školní kolektiv velmi důležité a hodnocení a sebehodnocení žáků budeme nadále vylepšovat.



Obr. 12: Rozvoj a rekonstrukce znalostí účastníků projektu.

Učitelé si ve své zpětné vazbě k seminářům projektu uvědomili, že nesmí zůstat stát, ale neustále se vzdělávat a přemýšlet nad strukturou každé hodiny a nad osobností každého žáčka.

8.2 Přínos projektu pro rozvoj profesních kompetencí učitelů

Z celkové charakteristiky skupiny je patrné, že účastníci pocházeli ze skupiny aktivních učitelů, kteří berou další profesní rozvoj vážně, vyhledávají příležitosti pro rozvoj dovedností, získání nových vědomostí i témata blízká osobnostně-sociálním disciplínám, které učitelé ve své práci oceňují. Evaluace vzdělávacích seminářů nám přinesla informace i o dopadu nabízených vzdělávacích příležitostí na profesní kompetence učitelů, kterým se v následujících kapitolách budeme věnovat.

8.2.1 Rozvoj kompetencí k sebereflexi

Všichni účastníci potvrzují, že značným přínosem pro ně byl rozvoj sebereflexivních kompetencí a kladení si otázek k výchovně vzdělávacímu procesu:

- Co vede žáky k učení?
- Jestlipak žáky vhodně motivují?
- Mají doma dobré prostředí k realizaci plánů získaných ve škole?
- Proč se jejich zájem o učení s postupem jejich věku mění? Aj.

Účastníci posilovali seberefektivní dovednost na základě pozorování svých videozáznamů z výuky. Většina účastníků uvádí, že tuto metodu použili poprvé: *Po třiceti letech praxe jsem se poprvé viděla, jak učím....* Po momentech překvapení ze svého hlasu, vizáže a gest se koncentrovali na reakci dětí, komunikaci mezi učitelem a žáky, jednání dětí a další významné aspekty pedagogického procesu. Byli schopni si uvědomit silné pozitivní momenty v průběhu výuky i její negativa a formulovat je:

- *Negativně u sebe hodnotím opakování zadávání práce.*
- *Myslím, že by třídě stačilo práci zadat jednou, zeptat se, zda všichni rozuměli, požádat někoho o vysvětlení a teprve po zjištění, že žáci nevědí, úkol zopakovat.*

Našli se i učitelé, kteří překonali bariéry z účasti svého kolegy ve třídě a vstoupili do role podporovaného učitele v mentorském vztahu. Ti získali cennou zpětnou vazbu od svých mentorů.

Účastníci si uvědomují, že je nezbytné svoji výukovou činnost reflektovat (Příloha č. 10, 14) *zastavit se a vnímat taky sebe samého, učit se ze svých chyb a naopak umět se radovat a čerpat ze svých úspěchů nejenom konečných, ale i dílčích a umět je sdílet a předávat dál.*

Podle slov jedné z účastnic měli možnost během seminářů poznat i sama sebe a posílit své sebevědomí: *myslím, že některé aktivity posílily moje sebevědomí (dotazníky mi upřesnily, co už jsem o sobě tušila), získala jsem jistotu v sebe sama.* Trénování reflektivního psaní probíhalo prostřednictvím mentorských deníků, z nichž některé ukázky uvádíme v Příloze č. 1, 2.



Obr. 13: Rozvoj sebereflexe účastníků projektu.

8.2.2 Rozvoj sebevědomí

Významným přínosem pro účastníky jsou uváděné pocity související se získáním jistoty, posílením sebevědomí – *potvrzení* své cesty v používání výukových strategií. Účastníci se utvrdili, že jdou správnou cestou, že obdobné metody a postupy ve výuce využívají i ostatní a že právě tyto metody patří k těm, které významně přispívají k rozvoji žáků v rozmanitém společenství školní třídy (vrstevnické učení, kritické myšlení...).

Mnoho účastníků, kteří pracují také jako cviční učitelé, potvrdilo svůj zájem ve vedení a podpoře studentů pokračovat, někteří z nich však na vyšší úrovni:

Ověřila jsem si, jak užitečná pro obě strany může být spolupráce studentů pedagogické fakulty a cvičných učitelů, pokud by byla v rámci jejich profesní přípravy zadávána

témata seminárních prací, která budou prospěšná i cvičným učitelům v přímé práci se třídou. Zároveň si pokládám otázku, zda-li by v přípravě budoucích učitelů nebylo vhodné, aby měl každý student svého cvičného učitele, který by ho provázel větší částí studia a aktivně se mohl podílet na jeho profesní přípravě. Systematickým mentoringem by pomáhal studentovi v osobnostním růstu a získávání pracovních kompetencí.

Za velký přínos z hlediska realizátorů projektu považujeme skutečnost, že o práci cvičného učitele projevíli zájem další učitelé, kteří by chtěli nové zkušenosti získané v mentorském výcviku i dalších seminářích předávat studentům.



Obr. 14: Získání jistoty účastníků projektu.

8.2.3 Aplikace nových poznatků v praxi

V průběhu seminářů jsme se s účastníky snažili reflektovat, jak nové znalosti uplatňují v praxi, co se jim daří a s čím mají stále obtíže. Intenzivně jsme si uvědomovali, jak je důležité nové poznatky hned zkoušet a zavádět do výuky. Účastníci potvrzují: *V průběhu projektu jsem v každodenní praxi učitelky, zástupkyně ředitelky školy, zástupkyně pro školní družinu využívala získané poznatky z jednotlivých kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*

Způsob aplikace nových poznatků uvádíme v následujícím přehledu a dokládáme je výroky učitelů z jejich sebereflexe:

- přepracování některých výukových materiálů (diferenciace)
- tvorba nových výukových materiálů ve prospěch rozmanitých stylů učení žáků

Vytvořila jsem výukový materiál na téma Advent, který byl z průřezového tématu osobnostní výchovy, a ověřila jsem si ho ve třídě spojené z 1. a 2. ročníku. Při tvorbě výukového materiálu jsem pracovala s metodami kritického myšlení a modelem EUR (evokace, upevnění, reflexe).

- změna výukových metod

Uvědomila jsem si a od té doby se daleko víc zamýšlím nad způsobem předání učiva žákům – snažím se omezit auditivní styl a více je kombinovat s jinými styly.

- změna v hodnocení žáků

Nyní se více zaměřuji na formativní hodnocení, poskytování kvalitní zpětné vazby žákům.

- použití diagnostických nástrojů

Jako první jsem využila materiály ke zjišťování klimatu třídy. Na nich jsem postavila i svůj mentorský případ. Jako další jsem využila náměty, které jsem načerpala při

přednášce o stylech učení. V rámci učiva několika předmětů jsme si jich vyzkoušeli několik, porovnali je a shrnuli v názorném grafu. Při mapování klimatu třídy jsem společně se svou mentee využila dotazník „Naše třída“.

- akcent na diferenciaci ve výuce

Ve výukovém procesu jsem se začala více věnovat diferenciaci dětí.

- využití kladení otevřených otázek ve výuce

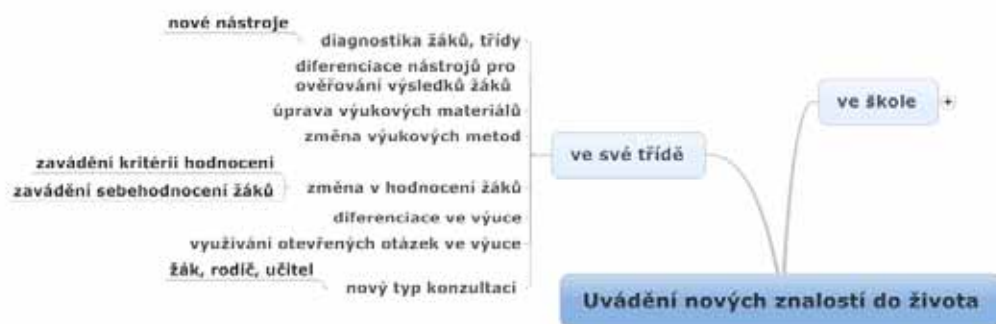
Dokonce jsem se přistihla během hospitace, kdy se na mou hodinu matematiky byla podívat paní ředitelka, že svým žákům v první třídě pokládám mentorské otázky (Jak bys mohl tu šestku ještě vylepšit? Co můžeš ještě udělat? apod.).

- zavedení konzultace v triádě: rodič, učitel, žák

S rodiči už jsme vyzkoušeli nový typ třídních schůzek. Třídní schůzky jsem například nově pojala jako setkání rodičů, dětí a školy.

Z výše uvedeného přehledu je evidentní, že potřeby učitelů se setkaly s nabídnutým vzdělávacím obsahem realizovaného projektu. Díky zájmu účastníků rozvíjet nejen sebe, ale i osobnosti svých žáků přineslo naše společné setkávání mnoho změn. Ochotu učitelů se vzdělávat a jejich vysoké profesní nasazení vystihuje úryvek z jedné sebereflexe:

Všechny nově nabyté poznatky se ještě více snažím aplikovat při práci učitele. Každé dítě je jiné a přichází do školy s jinými schopnostmi a prekoncepty. Je obtížné správně žáky diagnostikovat, zjistit jejich učební styl a stavět jim pak výuku tzv. na míru. Když se však toto podaří, sklízejí nejen děti a rodiče, ale i já plody krásné a efektivní společné práce v podobě velké motivace žáků a dosažených znalostí, dovedností a postojů.

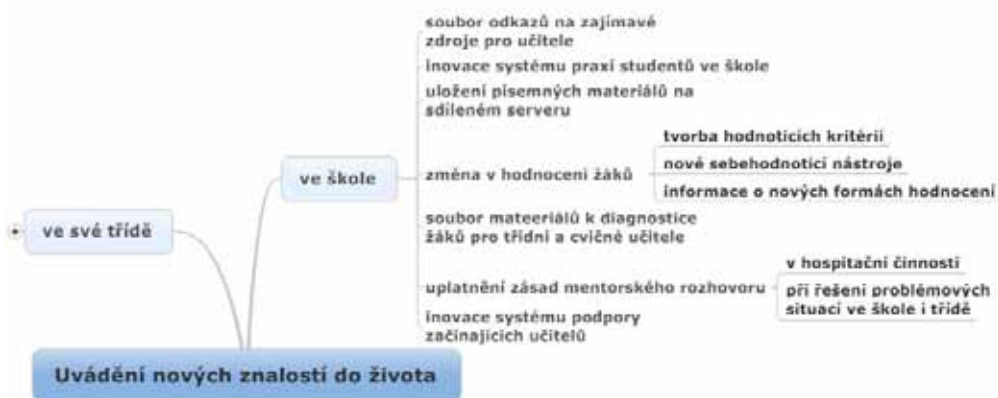


Obr. 15: Přenos nových poznatků k žákům.

Předávání nových znalostí již v průběhu projektu nezůstalo pouze v rovině student – cvičný učitel, ale směřovalo ke kolegiální podpoře ve snaze ovlivnit profesní růst dalších učitelů ve škole.

To se dařilo zejména účastníkům – vedoucím pracovníkům škol, pro něž bylo velmi podstatné předat vše ostatním kolegům. K tomu využili mnoho prostředků:

- písemné materiály byly uloženy ke sdílení na společném serveru;
- pro třídní učitele (např. do třídnických hodin) a cvičné učitele byl vytvořen soubor materiálů k diagnostice žáků;
- změna v hodnocení žáků: práce na tvorbě hodnoticích kritérií a jejich indikátorů na škole; přepracování sebehodnoticích dotazníků, vypracování nových sebehodnoticích nástrojů;
- předání informací o dalších formách hodnocení žáků a nastolení změn v hodnocení: práce na tvorbě hodnoticích kritérií a jejich indikátorů na škole; přepracování sebehodnoticích dotazníků, vypracování nových sebehodnoticích nástrojů;
- databázi zajímavých elektronických odkazů k výuce;
- návrhy na zefektivnění pedagogických praxí;
- nové poznatky o individualizaci a diferenciaci ve výuce;
- uplatnění zásad mentorského rozhovoru v hospitační činnosti, při řešení problémových situací ve škole, ve třídě např: *během pohospitačních rozhovorů jsem měla možnost využít zásad mentorského vedení rozhovoru. Kladením otevřených otázek byl vyučujícímu vytvořen prostor pro sebereflexi, rekapitulaci a zhodnocení jednotlivých aspektů právě proběhlé výuky. Využila jsem model A.L.A.C.T.*
- inovaci systému podpory začínajících učitelů.



Obr. 16: Přenos nových poznatků k pedagogickému sboru.

9

ANALÝZA ZPĚTNÉ VAZBY ÚČASTNÍKŮ PROJEKTU KE VZDĚLÁVACÍ NABÍDCE

Vybraná kritéria a indikátory se vztahují k podpoře reflexe učitelů, jejich auto-diagnostické a autoevaluační činnosti.

Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení:

- *na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí;*
 - *rozvíjí postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovní právní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií;*
 - *využívá k svému rozvoji reflexe od žáků, kolegů, vedení školy;*
 - *formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy;*
- *k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů;*
 - *doloží (např. formou profesního portfolia, pedagogického deníku apod.), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji);*
- *svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;*
 - *učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům;*
 - *analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik.*

(zdroj Rámec profesních kvalit učitele)

V období od srpna 2014 do března 2015 se účastníci projektu průběžně vzdělávali v seminářích s rozsahem přímé výuky 72 hodin. Ta byla ještě podpořena konzultacemi a samostudiem. Přehled seminářů zobrazujeme v následující tabulce. Jak účastníci jednotlivé vzdělávací akce reflektovali a hodnotili je obsahem této kapitoly (Účastníci posuzovali čtyři oblasti na škále s maximální hodnotou 4).

Tab. 10
Přehled seminářů projektu

Název semináře	Datum konání
Mentoring	25.–27. 8. 2014; 29.–31. 10. 2014
Vzdělávací strategie podporující diferenciaci	19. 9. 2014
Vzdělávání žáků mladšího školního věku	10. 10. 2014
Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele	14. 11. 2014
Diagnostika a vzdělávací strategie	28. 11. 2014
Hodnocení	9. 1. 2015
Závěrečný seminář mentoring a diferenciaci	6. 2. 2015

Mentoring 25.–27. 8. 2014

Cíl: rozvoj dovednosti účastníků poskytovat kolegiální (mentorskou) podporu učitelům a vést studenty na pedagogické praxi. Na prvním kurzu se účastník seznámí s hlavními formami kolegiální podpory ve školách, s terminologií týkající se mentoringu, podobami mentoringu a technikami vedení rozhovoru.

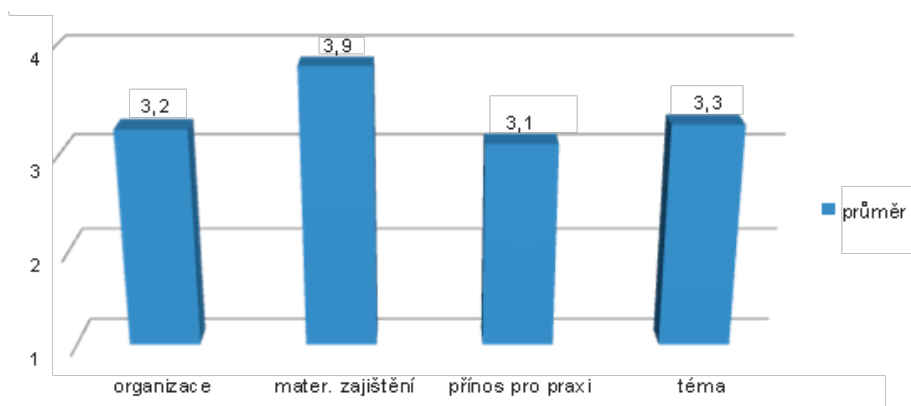
Obsah semináře:

- Terminologie vztahující se k mentoringu, odlišení pojmů.
- Cíle mentoringu, význam.
- Kompetence, pomoc v mentoringu.
- Hlavní principy mentoringu.
- Podoby mentoringu.
- Techniky vedení rozhovoru, kladení otázek.
- Model GROW, objednávka v mentoringu.
- Mentoring a začínající učitel.
- Pozorování.

Metody práce: krátké přednášky, diskuse, nácvik vedení rozhovorů

Tab. 11
Vyhodnocení oblastí semináře Mentoring

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	68	81	65	69
Průměr hodnot	3,2	3,9	3,1	3,3



Graf 1: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Mentoring

Z vyhodnocení semináře vyplývá, že účastníci byli spokojeni (hodnota 3) s celým seminářem, s jeho materiálním zajištěním byla velmi spokojena většina (hodnota 4): účastníci obdrželi mnoho materiálů, přibližující jim problematiku mentoringu, jeho definice, základní charakteristiky, ... Oblast *přínos semináře pro mou praxi* dosahuje nejnižších hodnot. Jednalo se o první seminář mentoringu, jehož téma bylo pro mnohé účastníky zcela nové, nevěděli, co si pod touto tematikou představit a jak mohou získané poznatky uplatnit v praxi. Vědomosti a dovednosti získávali v průběhu projektu.

Přínos pro účastníky:

Účastníci zjistili, co vlastně mentoring je, jak se liší jejich představa od praxe, kdo je mentor a co vlastně dělá, kdo je mentee. Překvapení spočívalo ve zjištění, že mentor neradí! Někteří z účastníků na konci semináře zjistili, že se již s mentoringem v nějaké formě setkali, ale nevěděli, že se o něj jednalo. Většina také pociťovala rozpaky nad prací mentora: zjistili, že vůbec není jednoduché během práce na zakázce klást "správné otázky", neradit, poslouchat menteeho a ještě si u toho dělat poznámky. Všem se seminář velmi líbil, a i přes tyto obavy se těšili na další prohlubování dovedností, protože byli dobře motivováni.

Vzdělávací strategie podporující diferenciaci 19. 9. 2014

Cíl: přivést účastníky k potřebě diferencované výuky v rozmanitém společenství žáků školní třídy a seznámit je s výukovými strategiemi, které vycházejí vstříc potřebám žáků.

Obsah semináře:

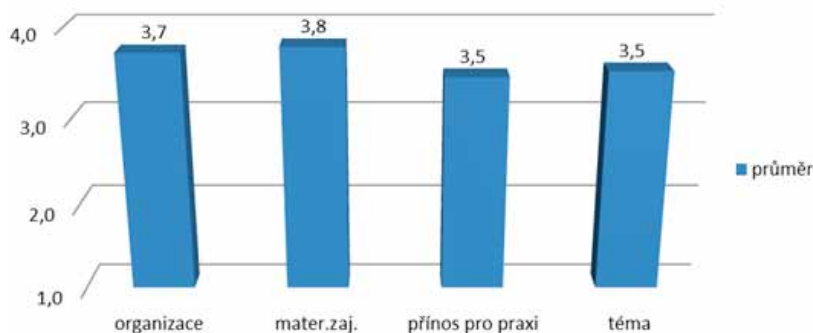
1. Co je to diferenciaci a individualizace výuky (dále DIV) – práce s vlastní představou o diferenciaci výuky a zasazení do teoretického a ideového rámce.
 - Práce s vlastní motivací a přesvědčením, diverzita versus homogenita tříd, důležitost a efektivita DIV.

- Překážky v realizaci (vnější a vnitřní).
2. Výukové/učební strategie:
 - Práce s konkrétními metodami a formami práce, příprava na vyučování ve vybraném předmětu s ohledem na potřeby všech žáků.
 - Sdílení vlastních zkušeností, práce s praktickými ukázkami, videozáznamy.
 3. Diferenciace a individualizace výuky:
 - Doporučení při přípravě diferencované výuky.

Metody práce: aktivní přístup, prožitek, práce ve skupinách s praktickými ukázkami, příprava a realizace vlastních námětů, ukázky metod a forem výuky, nalezení vlastních rezerv a uvědomění si, co potřebuji ke změně prostřednictvím sebepoznávacích aktivit

Tab. 12
Vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávací strategie podporující diferenciaci

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	56	57	52	53
Průměr hodnot	3,7	3,8	3,5	3,5



Graf 2: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávací strategie podporující diferenciaci

Z vyhodnocení semináře je patrné, že účastníci byli s celým seminářem více než spokojeni (hodnota je vyšší než 3). Problematika diferenciaci je velmi zajímavá, obdrželi nové náměty, inspiraci, a uvědomili si, že je nezbytné sdílet své zkušenosti s kolegy, jelikož mohou poskytnout jiné pohledy na věc, své zkušenosti a posunout tak práci dále.

Přínos pro účastníky:

Zjištění, že již některé prvky uplatňují a aktivně pracují s diferenciací ve výuce. Seminář byl osvěžením, sdílení svých zkušeností s kolegy bylo velmi vítané. Mnoho účastníků si odneslo důležitý poznatek: *Je nutné formy a metody práce ve výuce stále měnit, a rovněž je stále o čem přemýšlet.*

Vzdělávání žáků mladšího školního věku 10. 10. 2014

Cíl: diskutovat o požadavcích na současné vzdělávání žáků mladšího školního věku a inspirovat učitele k obohacení jejich výukových strategií podporujících rozvoj žáků. Zamyslet se nad kurikulárními činnostmi učitele při projektování výuky.

Obsah semináře:

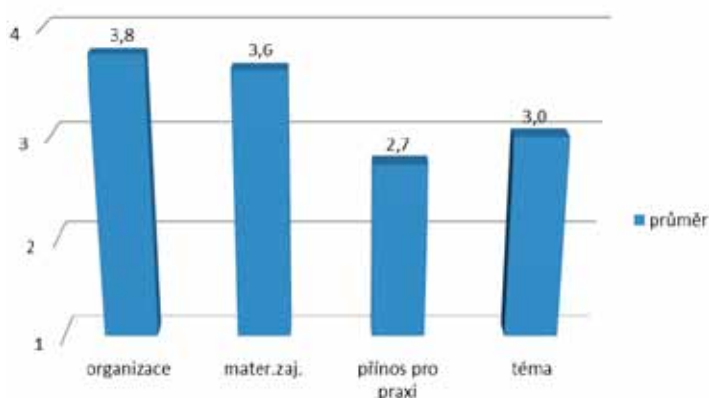
- Osobnostně rozvojový model vzdělávání.
- Kvalita a rozsah učiva – požadavky na vzdělávací cíle a jejich individualizace, taxonomie výukových cílů.
- Vybrané výukové strategie podporující aktivitu žáků ve výuce.
- Kurikulární činnosti učitele se zřetelem na práci učitele s výukovým cílem a formulací učebních úloh.

Metody práce: výklad, diskuse, práce ve skupinách, sdílení zkušeností

Tab. 13

Vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávání žáků mladšího školního věku

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	79	76	57	63
Průměr hodnot	3,8	3,6	2,7	3



Graf 3: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávání žáků mladšího školního věku

Z vyhodnocení semináře je patrné, že účastníci byli spokojeni s organizací, materiálním zajištěním i výběrem tématu. Oceňovali množství materiálů, s nimiž lektorka pracovala.

Přínos pro účastníky:

Učitelé si připomněli nutnost respektu a hranic ve třídě, důležitost pravidel, a to, že je nutné dětem poskytovat veškeré informace srozumitelně a mít ve třídě s žáky navázaný vztah založený na vzájemném respektu. Rovněž si uvědomili, jak důležité je začleňovat do výuky kooperativní učení.

Mentoring 29.–31. 10. 2014

Cíl: zvýšit svou dovednost vést podpůrný rozhovor a poskytovat formativní zpětnou vazbu. Reflektovat zkušenosti účastníků s realizací prvního mentorského rozhovoru v praxi.

Obsah semináře:

- Moje mentorská cesta.
- Mentoring pro ZŠ – ohlédnutí, vztah v mentoringu.
- Plán aktivit mentora.
- Praktická cvičení.
- Mentoring pro ZŠ – profesionalita a etika, rizika v mentorském vztahu.
- Mentoring a příbuzné pojmy.

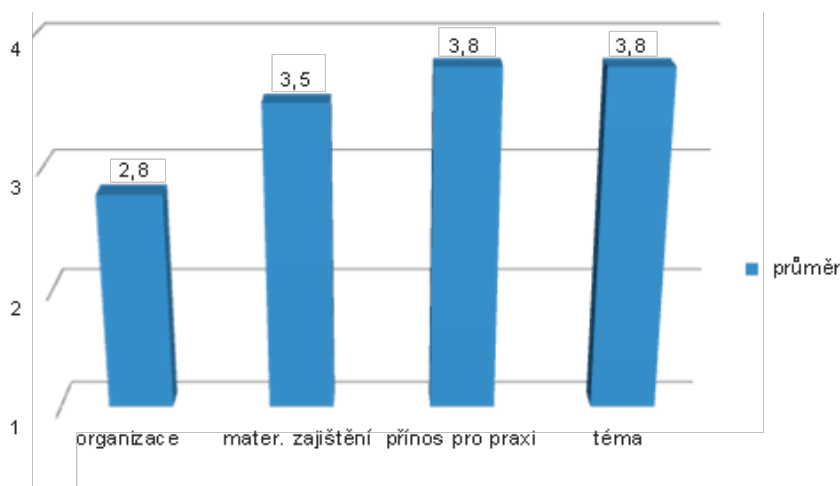
Metody práce: krátké přednášky, diskuse, nácviky vedení rozhovorů

Tab. 14

Vyhodnocení oblastí semináře Mentoring (druhý termín)

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	50	63	68	68
Průměr hodnot	2,8	3,5	3,8	3,8

Z vyhodnocení semináře je zřejmé, že účastníci byli velmi spokojeni (hodnota 4), pouze jeho organizace ukazuje spokojenost nižší (hodnota 3). Tuto skutečnost způsobilo nevytopení prostor školy, kde se seminář konal, protože došlo k havárii topení. Přesto účastníci velice ocenili, že měli možnost do školy nahlédnout, prohlédnout si třídy a pomůcky v nich, nalézt náměty pro vlastní práci... I přes výše uvedené komplikace seminář vykazuje vysokou spokojenost.



Graf 4: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Mentoring (druhý termín)

Přínos pro účastníky:

Za velmi přínosné považovali účastníci ukázky nových metod mentoringu, rozebírání tematiky a zejména otevřená diskuze. Prošli výcvikem a praktickými nácviky, které byly neuvěřitelnou zkušeností a zdrojem inspirace. Uvědomili si, jak je těžké “umět mlčet” při rozhovoru mentora s menteeem, aby mohl mentor dát dostatečný prostor menteeemu k zamyšlení. Metoda mentoringu jim byla objasněna a představena, jako jeden z nástrojů při řešení problémů. Opět si účastníci potvrdili, že kladení otázek není jednoduché.

Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele 14. 11. 2014

Cíl: seznámit učitele s novinkami v oblasti pedagogické diagnostiky s akcentem na diagnostiku stylů učení žáků, jejich sebepojetí a diagnostiku klimatu třídy. Vybavit učitele některými diagnostickými nástroji pro praxi a poukázat na význam autodiagnostické činnosti při rozvoji profesních kompetencí.

Obsah semináře:

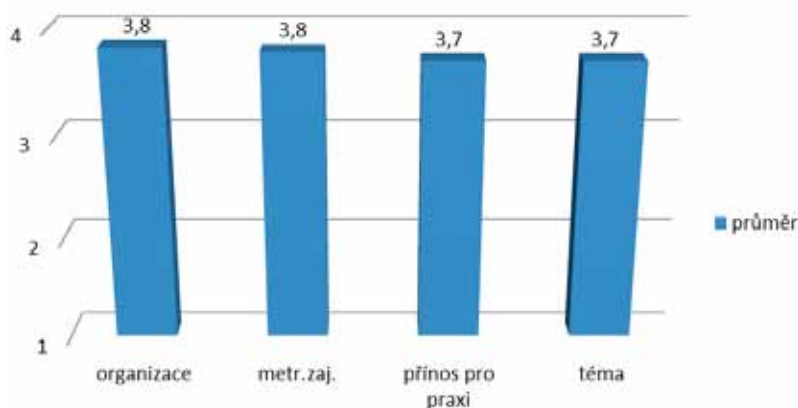
- Metody pedagogické diagnostiky, diagnostika klimatu třídy.
- Diagnostika učebního stylu žáků, diagnostika sociálních vztahů ve třídě.
- Diagnostika sebepojetí dítěte.
- Diskuze k diagnostikovaným pedagogickým jevům a metodám.

Metody práce: výklad, práce ve skupinách, ověření vybraných nástrojů, sdílení zkušeností

Tab. 15

Vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	92	91	89	89
Průměr hodnot	3,8	3,8	3,7	3,7



Graf 5: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele

Seminář vykazoval vysokou spokojenost (hodnota 4) ze strany účastníků, a to ve všech jeho oblastech. Účastníci obdrželi množství materiálů, dotazníků a ukázek, které mohou využít ve své praxi. Měli možnost si prohlédnout mnoho prací dětí, nechat se inspirovat. Byla jim představena problematika stylů učení ve velkém rozsahu a pojetí, důležitost propojení učení se všemi smysly. Na semináři byla rovnoměrně rozdělena teorie s praxí, sdílení zkušeností z prací i vlastní praxe, což přispělo k dobré atmosféře.

Přínos pro účastníky:

Je nutné nabídnout dětem styl učení, který vyhovuje jim, a ne jenom učitel. Dále je třeba se zaměřit na předávání informací za použití všech smyslů. Materiály, které obdrželi, mohou využít ve své praxi i v práci se začínajícími učiteli. Oslovilo je komplexní pojetí stylů učení.

Diagnostika a vzdělávací strategie 28. 11. 2014

Cíl: rozšířit kompetence učitelů v oblasti vzdělávacích strategií, a to ve směru ke znalostem žáků, jejich stylů učení a specifických potřeb a tím podpořit diferenciaci výuky. Seznámit učitele s možnostmi diferenciaci ve výuce a přizpůsobit výukové strategie žákům s rozdílnými styly učení.

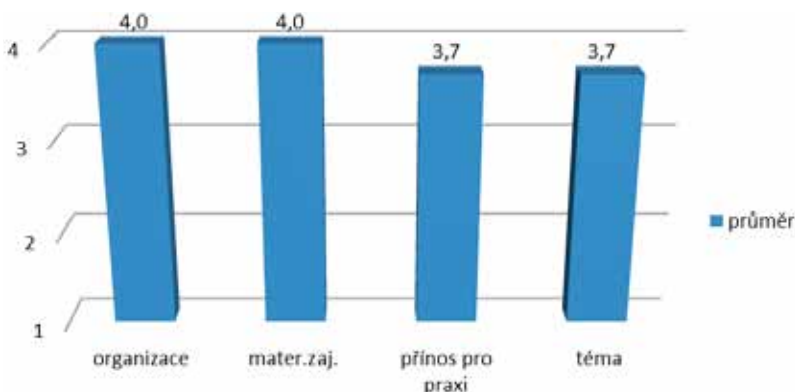
Obsah semináře:

- Principy školy.
- Podmínky vzdělávání.
- Výukové strategie, universální výukové strategie podporující inkluzi ve vzdělávání; kritéria kvality výukových strategií.
- Zacílení výuky, diferenciacce.

Tab. 16

Vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika a vzdělávací strategie

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	52	52	48	48
Průměr hodnot	4	4	3,7	3,7



Graf 6: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika a vzdělávací strategie

Z vyhodnocení vidíme, že se jednalo o další velmi úspěšný seminář, účastníci byli velmi spokojeni (hodnota 4). Seminář poskytl shrnutí problematiky, praktické ukázky z praxe, inspiraci, styly a typy strategií.

Přínos pro účastníky:

Řada nových impulsů, inspirace pro práci, shrnutí dané problematiky.

Sebehodnocení a hodnocení žáků 9. 1. 2015

Cíl: seznámit účastníky s novinkami v oblasti hodnocení s akcentem na sebehodnocení žáků a hodnocení, které podporuje jejich celistvý rozvoj. Zamyslet se nad vztahem hodnocení a učebních cílů žáka, jejich individualizací ve vztahu ke schopnostem a potřebám žáků. Rozšířit repertoár forem hodnocení.

Obsah semináře:

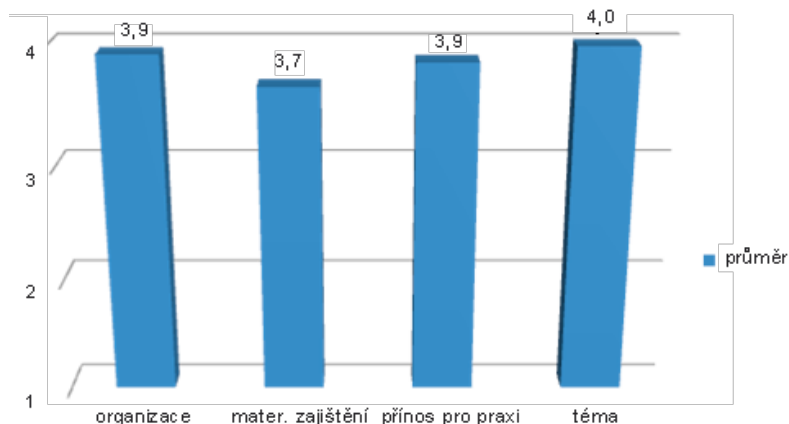
- Seznámení s pojmy – hodnocení, sebehodnocení, evaluace, autoevaluace, formativní hodnocení, sumativní hodnocení.
- Procesy na podporu učení žáků.
- Nástroje využitelné při formativním hodnocení a v sebehodnocení.
- Cíle, kritéria a indikátory a jejich používání v systému hodnocení.
- Cíle, kritéria a indikátory v IVP.
- Knížka Hodnocení a sebehodnocení – nástroj, jehož pomocí lze systematicky sebehodnocení zavádět.
- Výhody a rizika sebehodnocení.

Metody práce: výklad, sdílení zkušeností, skupinová práce

Tab. 17

Vyhodnocení oblastí semináře Sebehodnocení a hodnocení žáků

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	59	55	58	60
Průměr hodnot	3,9	3,7	3,9	4



Graf 7: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Sebehodnocení a hodnocení žáků

Z vyhodnocení semináře je patrná vysoká spokojenost (hodnota 4) se seminářem, jeho tématem, organizací i ostatními oblastmi. Účastníkům poskytl mnoho podnětů v oblasti hodnocení a sebehodnocení žáků, poukázal na kritéria hodnocení, indikátory, nabídl náměty pro práci s dětmi i pro zavedení hodnocení ve škole. Zařazeny byly i ukázky prací dětí, knihy k sebehodnocení.

Přínos pro účastníky:

Praktické ukázky ze života školy, nové náměty pro tvorbu hodnocení a sebehodnocení, a to i při tvorbě s žáky. Názornost a využitelnost této problematiky v praxi. Přínosem bylo i seznámení s knihou Hodnocení a sebehodnocení žáků.

Závěrečný seminář mentoring a diferenciaci 6. 2. 2015

Cíl: procvičit vedení mentorského rozhovoru a rozšířit dovednosti o vedení skupinového mentorského rozhovoru. Své mentorské dovednosti uplatňovat na podporu diferenciaci ve výuce. Reflektovat zkušenosti s mentorskou činností v průběhu projektu a formulovat vhodné podmínky pro roli mentora ve škole a rozvoj diferenciaci.

Obsah semináře:

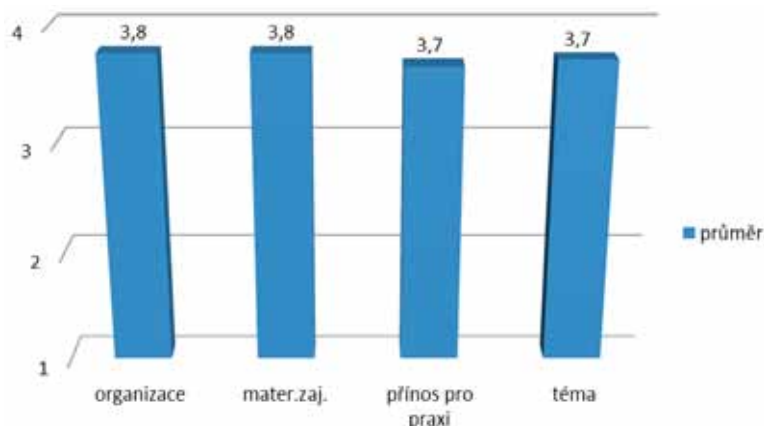
- Praktický výcvik, skupinový rozhovor.
- Reflexe a výměna zkušeností: reflexe zkušeností s rolí mentora, reflexe zkušeností s rolí menteeho.
- Reflexe profesního rozvoje, moje mentorská cesta.
- Propojení mentorských dovedností a diferenciaci ve vzdělávání.
- Sdílení zkušeností.

Metody práce: brainstorming, práce ve skupinách, diskuse, sdílení zkušeností

Tab. 18

Vyhodnocení oblastí semináře závěrečný seminář Mentoring a diferenciaci

N = 21 (počet dotazníků)	Organizační zajištění semináře	Materiální zajištění semináře	Přínos semináře pro mou praxi	Vhodnost tématu
Suma	68	68	66	67
Průměr hodnot	3,8	3,8	3,7	4,7



Graf 8: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Mentoring a diferenciaci

Účastníci semináře byli opět velmi spokojeni (hodnota 4) s jeho organizací, materiálním zajištěním a přínosem pro praxi. Nejprve probíhala reflexe účastníků k problematice mentoringu, aspektům, se kterými se během výcviku potýkali. Poté následovalo hodnocení a přesnější definování nejasností. Proběhl také skupinový mentoring, ve kterém účastníci měli možnost opakovaně si mentoring vyzkoušet pod vedením zkušené lektorky. Následně proběhlo sdílení zkušeností účastníků s využitím mentoringu při rozvoji profesních dovedností učitelů na podporu diferencované výuky. Účastníci si předávali informace z praxe, seznámili se s náměty pro práci završené diskuzí a reflexí.

Přínos pro účastníky:

Velkým přínosem bylo pro účastníky sdílení zkušeností s kolegy, diskuze a rozhovory, samotná reflexe a zpětná vazba. Jedna z účastnic napsala: „Mentoring je skutečně užitečný a funguje! Pevně věřím, že pod tento výrok by se podepsalo i více účastníků...“

Závěrem

Titulky z tisku o tom, že dnešní škola děti nudí, že české školství není zrovna v ideální situaci, že jde nefunkční cestou a dnešní děti a škola nejsou plně kompatibilní korespondují s výsledky výzkumů, které se zabývají příčinami nízké úrovně kvality výuky. Upozorňují na znaky neprofesionality a nekompetentnosti učitelů vzhledem k novým nárokům (např. Helus, 2008), na konzervatismus a setrvačnost v práci učitelů a jejich rezistenci vůči změnám (Vašutová, 2011). Hovoří o učitelství v krizi, o neschopnosti učitelů vyrovnat se s novými nároky, o učitelství jako slabém článku realizace nově formulovaných vzdělávacích cílů apod.

Tato nepřilíš příznivá zjištění vybízejí učitele na všech stupních škol k hledání cest ke zlepšení situace. Je prokázáno, že kvalitu výuky i školy a v konečném důsledku kvalitu vzdělávacího systému přímo ovlivňují profesní a lidské kvality učitele. K jejich rozvoji mohou přispět i vzdělavatelé učitelů – třeba nabídkou vzdělávání, o níž a její reflexi pojednává tato publikace. Prezentuje obsah a výsledky evaluace uceleného vzdělávacího cyklu v rámci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání*. Vzdělávání fakultních cvičných učitelů, kteří výrazně ovlivňují profesní a osobnostní rozvoj studentů, ve spolupráci se vzdělavateli budoucích učitelů se stává nezbytností. Vzdělavatelé učitelů i vzdělavatelé žáků se vzájemně obohacují a učí se společně nahlížet na pedagogické situace a jevy s nimi spojené.

Předložená publikace přináší poznatky, které mohou rozšířit znalosti a dovednosti, vést k hlubšímu přemýšlení o práci učitele a příp. k (sebe)hodnocení dosavadního učitelského počínání. Mohou ovlivnit postoje ke změnám ve škole z různých úhlů pohledu.

Na základě adekvátně strukturovaných teoretických východisek a empirických dat je pojednáno o učiteli, o proměně procesů vyučování a učení v kontextu nového paradigmatu vzdělávání. Charakterizuje jej snaha o dosažení maxima v rozvoji každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a odklon od předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální výuky ke konstruování poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti a v interakci s učitelem a spolužáky.

Jednotlivé kapitoly jsou tematicky členěny s ohledem na rozmanité role učitele, tzn. tvůrce učebního prostředí, diagnostika a autodiagnostika a reflektivní praktika. V pojednáních o vyučování jako utváření příležitostí k učení se autoři shodují v tom, že plánování výuky a hodnocení má probíhat s ohledem na logiku obsahu a pokrok žáků v učení, na žákovy učební předpoklady a již osvojené znalosti a dovednosti a jejich porozumění. Realizaci efektivní výuky spojují nejen s cíleným vytvářením učebních situací, ale i s aplikací vhodných strategií pro

zapojení všech žáků do učení. Výukovým strategiím na podporu diferenciaci a individualizace ve výuce, včetně návrhu kritérií a jejich kvality, je věnována zvláštní kapitola. Zjišťování výsledků práce žáka a hodnocení jeho individuálního pokroku patří ke každodenním činnostem učitele. Oprávněně je tedy přikládán velký význam kvalitativnímu, formativnímu hodnocení a sebehodnocení žáků, která se postupně prosazují v českých školách.

Čtenáři určitě neunikne snaha autorů oživit důležitost teorie pedagogické diagnostiky v inkluzivním prostředí třídy, v níž rozmanitost (jinakost) žáků zvyšuje nároky na učitele. Důraz na její citlivé, kvalifikované, dlouhodobé a systematické provádění je zcela opodstatněný, neboť jen tak lze předcházet laickým rozhodnutím a *hře na náhodu*, výstižně formulované M. Mertinem (1997, s. 3). Z výsledků reflexe a sebereflexe ze seminářů i popisovaných inspirativních příkladů z praxe vyplývá, že učitelé považují diagnostiku za zásadní oblast své práce. Podporuje totiž jak učení žáků, tak vyhodnocování strategií učení a výukových metod.

Při studiu textu má čtenář možnost seznámit se s nároky kladenými na profesní kompetence učitelů. K průběžné reflexi míry jejich naplňování slouží *Rámec profesních kvalit učitele*, jehož kritéria se nacházejí v úvodu některých kapitol. Učitelé mohou sloužit k (sebe)reflexi ve vlastní výuce, studentům učitelství pak ukazují cíl a možná i směr jejich budoucí profesní přípravy.

Přínos publikace lze spatřovat v prezentaci výsledků, které zaznamenávají hlubší porozumění a otevřenější jednání mezi vzdělavateli učitelů z fakulty a vzdělavateli žáků (fakultními cvičnými učiteli). Analýza seberefektivních výpovědí účastníků a ukázky práce ze škol svědčí o tom, že učitelé hledají nová řešení, nová porozumění, že usilují o změnu a rozvoj ve škole. Za hlavní benefit vzdělávání učitelů lze považovat jejich úsilí o osobní rozvoj, vůli a chuť na sobě pracovat. Pochoopení smyslu nových požadavků a osobní rozhodnutí učitele je vnitřně přijmout znamená ochotu rekonstruovat svou profesní identitu. Tato změna není spjata pouze s osvojováním nových vědomostí a dovedností, ale se změnou postojů, přesvědčení a hodnot.

Stále aktuální jsou slova J. Uhra (1933, s. 25): *Nespasí nás ani metody, třeba jsou důležité, ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. Hlavním problémem školské reformy je učitel.*

Přestože v diskusích o kvalitě pedagogické práce jsou často zmiňované spíše otázky podmínek k práci, než míra otevřenosti měnit zažité postupy u jednotlivých učitelů, jde právě hlavně o schopnost zhodnotit svou práci, přijímat a poskytovat užitečnou zpětnou vazbu, učit se ze zkušenosti, pracovat se svými zdroji a umět hledat podporu pro své plány a pro své učení mezi kolegy. Kolegiální podpora je často skloňovaným efektivním nástrojem profesního růstu. Jednou z podob kolegiální podpory je mentoring, jako individuální forma profesního růstu, která učitelům umožňuje učení v kontextu jejich každodenní pedagogické činnosti.

Mentoring nabízí učitelům jedinečnou příležitost jak se věnovat svému učení, jak rozvíjet své profesní dovednosti a posilovat seberefektivní a reflektivní složku svých kompetencí a tím i svoji osobnost. Díky analýze poskytnutých písemných reflexí účastníků projektu jsou čtenáři dostupná zjištění, která dokreslují potřeby učitelů začínajících s kolegiální podporou svých kolegů, zjištění, která dokládají, jak mentorské vzdělávání rozšiřuje repertoár učitelských dovedností využitelných nejen v podpoře kolegů v jejich učení, ale i v kontaktu s rodiči, v plánování a reflektování výuky apod. Mentorská podpora přináší učitelům i celé škole řadu benefitů. Při jejím zavádění do školy je nezbytné brát v úvahu i možná úskalí, která vyvstávají v okamžiku nepřipravenosti na poměrně specifickou profesní podporu. Bez podmínek umožňujících zabudovat profesní učení se do běžného chodu organizace, provázat ideu učící se organizace s vizí školy nemůže být potenciál mentoringu plně využit, o čemž prezentované výsledky v publikaci mnohé vypovídají.

Přejeme všem účastníkům projektu, aby měli pro implementaci mentorských dovedností a dalších znalostí podporující podmínky. Věříme, že si dokáží vyhradit čas pro sdílení svých zkušeností nejen mezi svými kolegy, ale i s dalšími učiteli „stejně krevní skupiny“ a společnými silami budou zkvalitňovat svou pedagogickou práci. Jako vzdělavatelé učitelů vítáme každé další setkání, které umožní nalézat nové cesty k efektivnímu rozvoji pedagogických kompetencí studentů učitelství, ale i zkušených pedagogů v rámci jejich dalšího profesního růstu. Cílem je pro nás oboustranný přínos nejen profesního, ale i osobního charakteru.

autorky

Summary

This book introduces findings that should lead to deeper understanding of the profession of a teacher and also to evaluation or self- evaluation of one's teaching. The reader has an opportunity to become familiar with demands put on professional competences that are linked to the criteria set in Framework of Professional Qualities of a Teacher.

The findings presented in the book are grounded in evaluation of the coherent learning cycle within the project “Developing personal and professional competences of primary and lower secondary teachers towards a higher quality of education” and deal with different roles of a teacher, such as teacher as a creator of an educational environment, teacher as a diagnostician and self- diagnostician, and a reflective teacher. The change in teaching and learning processes is characterized by effort to reach the maximum in each pupil's development. It is realized through constructive approach based on pupils' own experience and activity rather than receiving knowledge and facts. The main topics are teaching strategies supporting differentiation and individual approach in teaching and assessing pupil's achievement and individual development. One of the chapters deals with pedagogical diagnosis as a crucial part of teacher's responsibility in an inclusive class. The main contribution of the book is in presenting findings of an analysis realized with participant of the project who responsibly reflected on their actions, shared their expertise and searched new ways in teaching and their professional identity.

Literatura

- Arendtová, H. (1994). *Krize kultury*. Praha: Váhy.
- Barnett, B. G., & O'Mahony, G. (2002). One for the to-do list: Slow down and think. *Journal of Staff Development*, 23(3), 54–58.
- Black, P. (2009). Formative Assessment in Pedagogy: Principles and Practices. *Problemy wczesnej edukacji. Issues in Early Education*, 1(9), 7–18.
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium.
- Boyle, Ch., & Lauchlan, F. (2010). Can teacher instruction be improved to enhance task completion by primary school children? *Support for learning*, 25 (2), 70–73.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4–12.
- Cole, D. A. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25(3), 340–351.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechová, B., Seifert, M., & Vedralová, A. (2011). *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: Scio.cz.
- Dareh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational administration quarterly*, 40(4), 495–517.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They ...Can They ...Be Matched? *Educational Leadership* [online]. 1979, 36(4) [cit. 2014-03-21], 238–244.
- Dunnová, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2004). *Dotazník stylu učení (Learning Style Inventory – LSI): dotazník zjišťující, jak se žáci 3. až 12. ročníku školní docházky nejraději učí*. Český překlad V. Slavík a J. Mareš. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Praha 2004.
- Dvořák, D., Greger, D., Starý, K., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2001). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika* (233–257). Praha: Portál.
- Hansford, B., Tennent, L., & Ehrich, L. C. (2003), „Educational mentoring: is it worth the effort?“ *Educational Research & Perspectives*, 30(1), 42–75.
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36–52. Dostupné z <http://search.proquest.com/docview/220466003?accountid=16531>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into practice*, 39(1), 50–56.

- Helus, Z. (1995). Jak dál ve vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 45(2), 105–109.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). Kultura vzdělávání na počátku milénia – edukační výzvy současnosti. In Chocholová, S., Pánková, M., & Steiner, M. *Jan Amos Komenský – Odkaz kultuře vzdělávání*. Praha: Academia.
- Helus, Z. (2012). Profesionální rozvoj učitelů: lépe anebo jinak? In Kohnová, J. (Ed.), *Profesionální rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 9–18). Praha: PdF UK.
- Helus, Z., Bravená, N., & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Helus, Z., Lukášová, H., Kratochvílová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders* [online]. Report Spring. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z <http://forms.ncsl.org.uk/media/754/20/mentoring-and-coaching-for-new-leaders.pdf>.
- Horká, H., & Kratochvílová, J. (2012). Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. In Kratochvílová, J., & Havel, J. (Eds.), *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s.137–144). Brno: Masarykova univerzita.
- Hrabal, V. st., & Hrabal, V. ml. (2004). *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: UK.
- Hrabal, V. st. (1988). *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN.
- Janík, T., et al. (2013) *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, M., Pešková, K., & Janík, T. (2014). Standardy pro učitelství jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. In Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (Eds.), *Standardy v učitelství profesí. Orbis scholae*, vol 8(3), 47–70.
- Janíková, M., & Vlčková, K. et al. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Ježdíková, L. (2014). *Diferenciace výuky na 1. stupni ZŠ vzhledem k potřebám žáků: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, fakulta Pedagogická, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2002) *Školní didaktika*. Praha: Portál
- Kasáčová, B. (2002). *Učitel. Profesionální příprava*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2014). Profesionální reflexie a autodiagnostika učitele. In Malach, J., & Sikorová, Z. (Eds.), *Pedagogická diagnostika a profese učitele* (s. 9–20). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

- Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- King-Sears, M. (2008). Facts and Fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23(2), 55–62.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 66, 23–37.
- Kohoutek, R. (2002). Závady a poruchy chování dětí a mládeže. *Pedagogická orientace*, 2002(1), 83–98.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Koretz, D., & Hamilton, L. (2000). Assessment of students with disabilities in Kentucky: Inclusion, student performance, and validity. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 255–272.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků – Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J., & Černá, K. (2012). *Hodnocení a sebehodnocení žáků*. Brno: MSD.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: Manacon, 1996.
- Kumar, A. (2013). Formative assessments as pedagogic tools. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 750–759.
- Lazarová, B. et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3–4), 254–264.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In B. Lazarová et al., *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 99–106). Brno: Paido.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: PdF OU.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lumby, J., Crow, G. M., & Pashiardis, P. (Eds.). (2009). *International handbook on the preparation and development of school leaders*. Routledge.
- Malach, J., & Sikorová, Z. (Eds.) (2014). *Pedagogická diagnostika a profese učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: MU.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1994). LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29 (3), 248–264.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2001). Učení ve školním kontextu. In J. Čáp, & J. Mareš, *Psychologie pro učitele*, (s. 385–410). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 2013.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Mareš, J., & Neusar, A. (2012). Kvalita života očima dětí z prvního stupně ZŠ. *Komenský*, (3), 8–11.
- Mertin, V. (1997). *Pedagogicko psychologická diagnostika v činnosti učitelky mateřské školy*. Vedení mateřské školy, odd. D 2.1. Praha: Raabe.
- Mertin, V., & Krejčová, L., et al. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mojžíšek, L. (1987). *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. Praha: Academia.
- Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.
- Moon, J. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. London: Routledge.
- Naukkarinen, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 185–196.
- Nordwich, B., & Lewis, A. (2001). Mapping a pedagogy for special educational needs. *British Educational Research Journal*, 27(3), 313–329.
- Opravilová, E. (2001). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. World Bank. Dostupné z <http://www.worldbank.org>.
- Petrášová, M. A., Prausová, I., & Štěpánek, Z. (2014). *Mentoring forma podpory nové generace*. Praha: Portál.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Porubský, Š., Kosová, B., Vančíková, K., & Babiaková, S. (2013). *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: Belianum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H., J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona.

- Skalková, J. (2002). Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciacce. *Pedagogika*, 52(1), 4–15.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, (1), 5–25.
- Solfronk, J. (ed.) (1997). Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie? In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze dne 4.–5. 11. 1996*. Praha: PedF UK v Praze. s. 7–12.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta.
- Spilková, V. (2001). Profesionální standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Stránská, Z. (2004). K problematice učebního stylu dětí školního věku na tradičních a daltonských školách. In Heller, D., Procházková, J., & Sobotková, I. (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: FF UP v Olomouci ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert.
- Svojanovský, P. (2014). Reflektivní myšlení učitelů optikou kategoriálních rámců. In Nehyba, J. *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 75–85), 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Šneberger, V. (2012a). *Co je mentoring a jeho zavádění na škole*. Ostrava: Repronis.
- Šneberger, V. (2012b). Metodika práce s kompetenčním modelem. In *Projekt OPVK Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách MSK, reg. č. CZ.1.07/1.3.05/03.0024*. Ostrava.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998a). Jakými klíčovými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel? In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Sborník z konference, (s. 256–260). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švec, V. (1998b). Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogické kompetence. *Pedagogická orientace*, 4, 19–31.

- Švec, V. (1998c). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Švec, V. (2002). *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj spol. s r.o.
- Tannenbergerová, M. (2010). Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody. In Šimoník, O., & Krátká, J. *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků* (s. 1–7). Brno: PdF MU.
- Tileston, D. W. (2004). *What every teacher should know about special learners*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Tomková, A. et al. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Uher, J. (1933). Psychologie učitelství. In J. Kubálek. *O praktickém vzdělání učitelském*. Praha: SPN.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vašutová J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (Ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Wilhelm, M., Bintinger, G., & Eichelberger, H. U. (2002). *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture: the organization's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2009). Pedagogická diagnostika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 717–722). Praha: Portál.

Seznam příloh

- Příloha č. 1:** Cvičení podporující vhodné formulace otázek, kladení silných mentor-
ských otázek a všímání si významných momentů v mentorské práci.
- Příloha č. 2:** Zpětná vazba ke cvičení v příloze 1
- Příloha č. 3:** Naše třída
- Příloha č. 4:** Vyhodnocení dotazníku Naše třída
- Příloha č. 5:** Kresba, jak to vypadá, když se doma učím
- Příloha č. 6:** Dotazník stylu učení – LSI
- Příloha č. 7:** Dotazník stylu učení – LSI (40 položek)
- Příloha č. 8:** Oblasti a faktory dotazníku stylu učení – LSI (40 položek)
- Příloha č. 9:** Dotazník vlastní konstrukce – styly učení
- Příloha č. 10:** Rozvoj spolupráce mezi žáky a její reflexe z pohledu žáků i učitele
- Příloha č. 11:** Plán vyučovací hodiny pro výuku tématu Etapy lidského života
- Příloha č. 12:** Ukázka sebehodnocení žáků
- Příloha č. 13:** Sebehodnocení žáka k učebnímu procesu
- Příloha č. 14:** Příprava na výuku a její reflexe
- Příloha č. 15:** Doporučený obsah profesního/mentorského portfolia

Příloha č. 1:

CVIČENÍ PODPORUJÍCÍ VHODNÉ FORMULACE OTÁZEK, KLADENÍ SILNÝCH MENTORSKÝCH OTÁZEK A VŠÍMÁNÍ SI VÝZNAMNÝCH MOMENTŮ V MENTORSKÉ PRÁCI.

Zadání cvičení:

„...informací je pro tebe nachystaných všude okolo hodně, jen je potřeba je vnímat.“ (účastnice S.)

Cílem cvičení je zcitlivět se na podstatné informace, které vypovídají o vhodném či nevhodném využití mentorských dovedností a vést čtenáře k návrhům optimálních strategií v postupu mentora.

Navrhovaný postup:

1. Přečtěte si záznam, který popisuje mentorskou zkušenost.
Celkem cvičení obsahuje 3 různé záznamy: „začínající učitel“; „asistent pedagoga“; „jak na žáka“.
2. Vyznačte si v textu místa, kde je formulovaná zakázka, kde jsou popisovány způsoby práce mentora (vedení rozhovoru).
3. Vepište si do textu poznámky, ve kterých zhodnotíte:
Jak je formulována zakázka?
Jde o vhodné téma pro mentorskou spolupráci? Případně zkuste formulovat zakázku vhodněji.
Jak je formulován cíl mentorské spolupráce? Případně navrhněte optimálnější formulace?
Které otázky v uvedeném rozhovoru považujete za tzv. „silné otázky“?
4. Porovnejte své návrhy s komentáři uvedenými v druhé příloze opatřené komentáři.
5. Pokuste se zaznamenat své výstupy z učení dosažené na základě tohoto cvičení.

Popis mentorské spolupráce „začínající učitel“

Cesta mentee k mentorovi

Lucie nastoupila na začátku školního roku na pracovní pozici logoped a učitel jedné logopedické třídy bez předchozí praxe. Proto mě požádala o doprovázení při práci ve třídě.

Podmínky pro práci

Setkání probíhala vždy jednou týdně. K dispozici byla třída.

Vydefinování zakázky, cíl kontraktu

(popř. doklad o písemném kontraktu při pozorování)

Zakázka se skládala z dvou částí. První se týkala odborné pomoci při přímé logo práci. Druhá se týkala řešení konkrétních výchovných problémů a tvorby kolektivu v podmínkách logopedické třídy.

Průběh práce na zakázce

Setkání probíhala formou sezení v týdenních intervalech. Součástí byl vždy jeden problém. Jedna situace. Pracovalo se vždy v časovém omezení 40 minut jednou týdně. Byl učiněn závěr a na příští schůzce probíhala reflexe. Celkový vliv na třídu byl sledován formou hospitací nebo výměny hodin. Intenzivní mentorská práce byla po půl roce ukončena a nyní má klient mentora k dispozici při nejistotách v oblasti práce se třídou.

Závěr (nabídka mentora, závazek klienta)

Klient se zavázal dodržovat nastoupený směr a zpětně hodnotit přínos společně s mentorem. Mentor je klientovi k dispozici s respektem k jeho potřebám.

Co se mi dařilo?

Podářilo se navázat otevřený vztah mentor–klient a představit účinnost mentorské práce na škole.

Moje nejistoty

Během mentorské práce vznikly nejistoty týkající se směru práce. Šlo o počáteční nejistoty, které se díky spolupráci mentora a klienta vyřešily.

Co jsem se z toho naučil(a)?

System mentorské práce je nastaven tak, že každá cesta je správná. Vždy, dostane-li klient dostatek podpory, je nalezeno řešení, často překvapující oba zúčastněné.

Otázky k dalšímu vzdělávání

Výcvik mentora by měl probíhat i nadále, i mentor, pracující na škole, by měl mít svého mentora.

Popis mentorské spolupráce „asistent pedagoga“

Cesta mentee k mentorovi

V tomto případě spíše cesta mentora k menteemu. Po vzájemné dohodě jsem jako menteeho získala asistentku pedagoga působící u mne ve třídě.

Co nám ve společné práci pomáhalo?

Jsmo v dennodenním styku – spolupracujeme ve většině vyučovacích hodin, známe svůj styl práce a sebe samy. Spolupráce je vítaná, pro obě je přínosem, neobtěžuje nás.

Co nám naopak práci brzdilo?

Jsme v dennodenním styku – od mentorské práce nás odváděla běžná témata, řešení aktuálních úkolů, ženské „plkání“. Nutnost „utajování“ některých domluvených aktivit, například to, že kolegyně při dohodnuté práci zůstávala sama ve třídě, já odcházela a „neučila“ aj. Nedostatek úplného klidu. Hovorů bylo více, ne všechny probíhaly za ideálních podmínek. Také na ně nebylo mnoho času.

Definování zakázky, cíl kontraktu

V našem případě je to propojení více aktivit nabízených při školení Mentoringu. Prvotní je domluva, že ve třídě použijeme dotazník „Naše třída“, list s postavičkami a vlastní „dotazníček“ postavený na míru problémům naší třídy, pro zmapování poměrů ve třídě a jako podklad pro případné další intervence. Součástí domluvy je, že mapování vztahů se ujme kolegyně – předpokládáme, že ji děti budou brát jinak než mne, která je především učí, známkuje, dohlíží nad nimi... Mentorská zakázka, cíl našeho snažení je, aby Mirka co nejlépe zvládla práci s celou třídou, na kterou není zvyklá a správně si ji rozvrhla a zorganizovala.

Ujasnění si zakázky – viz. předešlý bod

Následuje stručná osnova hlavních kladených otázek a témat, kterých jsme se dotkly (S – mentor, M – mentee):

První rozhovor:

S: Jaká je tvá prvotní představa o dohodnuté práci?

S: Co by sis měla promyslet, popř. sepsat, abys nezapomněla udělat, říct dětem ...?

M: Jak pracovat s časem?

Druhý rozhovor: Po první části mapování vztahů.

S: Jak hodnotíš svou práci? S čím jsi spokojená? Na co se chceš zeptat?

M: Jsem víceméně spokojená. Jak ale navázat s dalšími aktivitami? Jakým způsobem a nakolik dětem interpretovat výsledky?

S: Co chceš docílit? Co ty potřebuješ za informaci? Co myslíš, že by se měly dozvědět děti, aby informaci zvládly „zpracovat“ a viděly smysl práce? Budeš s výsledky dále pracovat?

Třetí rozhovor: Po vyhodnocení, u kterého byla i S.

S: Jsi spokojená s reakcí dětí? Vadilo ti něco? Napadlo tě něco, co udělat příště jinak?

M: Jak zajistit fungování toho, na čem jsme se dohodly?

S: Máš už nyní představu za jak dlouho navázat s dalšími aktivitami?

Čtvrtý rozhovor: Před dalšími aktivitami.

M: Na co nezapomenout pro správné zadání? Co chci přesně zjistit z testu s postavami?

Pátý rozhovor: Po ukončení všech aktivit a jejich vyhodnocení.

S: Jak se díváš na vše, co proběhlo nyní po ukončení? Co ti udělalo radost? S čím jsi spokojená? Co naopak nesplnilo tvá očekávání?

M: Ještě stále úplně nevím, jak zajistit pozornost všech dětí. Občas mne brzdí mé vyjadřovací schopnosti – neumím říct vše, jak bych si představovala.

S: Zkus najít i to pozitivní, co tě potěšilo.

M: Myslím, že testy byly dobré a hodily se na problematiku, kterou jsme potřebovaly. Čím víc a déle jsem s dětmi pracovala, tím více mne to bavilo a měla jsem pocit, že se zlepšuji. Bavilo by mne v podobných aktivitách pokračovat. Jak v naší třídě, tak třeba v jiných. A samozřejmě se o problematice víc dozvědět.

Co se dařilo?

Vzhledem k přátelské atmosféře a společnému cíli rozhovory plynuly dobře, v pohodě a tvůrčí atmosféře. Svůj účel splnily. Vzhledem ke znalosti problematiky a vlastní zainteresovanosti do problému pro mne nebylo obtížné vymýšlet otázky. Samotnou mne to bavilo, představovala jsme si sama sebe, co bych řešila.

Nejistoty

Neustále jsem byla ve střehu, abych nezačala přímo radit. V momentech, kdy jsem byla přítomná – buď jako pozorovatel, nebo součást kolektivu, jsem měla tendence zasahovat do dění – je to má běžná role – je těžké z ní vystoupit.

Co jsem se naučila

Sed', mlč, vnímej, naslouchej, uč se tím, že pozoruješ druhé a běžné dění „zezadu“ a nasloucháš jim. Vlastně nic nemusíš dělat, ale informací je pro tebe nachystaných všude okolo hodně, jen je potřeba je vnímat.

Jak dál?

Nejdřív bych upřednostnila další praxi, jiné případy. Potřebovala bych získat jistotu. Zatím nemám ambice nabízet, prosazovat se. To vše opět i s odkazem na pracovní prostředí, ve kterém se nyní nacházím. V prostředí, které by pro mne bylo více motivující, bych se pravděpodobně chtěla rozvíjet dále.

Otázky k úvahám:

*Jak bych reagovala v úplně neznámém prostředí s neznámým člověkem?
Nejsem příliš extrovertní typ, v některých situacích se musím do komunikace nutit.
Asi bych potřebovala pracovat s touto částí své osobnosti.*

Popis mentorské spolupráce „jak na žáka“

Zakázka

Přišla za mnou kolegyně, že má její žák 3. třídy problémy se zvládnutím násobilky. Domluvily jsme se, že se setkáme v klidu v odpoledních hodinách v kabinetě.

Rozhovor mentora (M) a učitelky (K)

- M: S čím Ti mohu pomoci?
- K: Žák, kterého učím, má problém se zvládním násobilky.
- M: V čem ten problém spočívá?
- K: Nemá ji pamětně osvojenou.
- M: Čemu se chceš věnovat, jaký je cíl Tvé zakázky?
- K: Chtěla bych, aby zvládal násobilku pamětně jako ostatní.
- M: Co mi můžeš říct o tomto žákovi?
- K: Jedná se o žáka s tělesným oslabením, lehčí formou DMO a se zrakovou vadou.
- M: Byl tedy vyšetřen v PPP. Vyplývá ze zprávy, jestli jeho tělesné oslabení má vliv na výuku v matematice?
- K: Ne, výukové problémy má v ČJ, a to pomalé tempo v grafickém projevu, podle zprávy je možný rozvoj dysortografie.
- M: Dobře. Pojďme si ujasnit, jaký bude konečný cíl Tvé zakázky, čemu se chceš dnes věnovat.
- K: Potřebovala bych najít způsob, jak s ním násobilku probírat tak, aby to zvládl jako ostatní. To že zvládne pamětně násobilku 1–9.
- M: Náš cíl tedy bude najít společně způsob, jak toho dosáhnout. Máš představu o tom, kdy chceš tohoto cíle dosáhnout?
- K: Bylo by dobré tak do tří měsíců, kdyby to zvládl.
- M: Shrňme si to: žák má problém s osvojením násobilky. Tvým cílem je, aby ji do tří měsíců zvládl, je to tak?
- K: Ano, byla bych ráda, kdyby se to povedlo.
- M: Jaká je nyní realita, jak pracuje v hodině?
- K: Při samostatné práci hodně chybuje, tempo jeho práce je pomalé, výkony kolísavé.
- M: Podává tedy kolísavý výkon. V čem myslíš, že je problém?
- K: Nevládá tolik spojů násobilky najednou, hodně zapomíná.
- M: Jaké kroky jsi doposud udělala?
- K: Dávám mu příklady, kde doplňuje pouze výsledky, nezdržuje se s opisováním příkladů. Přesto to nevládá, dostává špatné známky.
- M: Myslíš si, že se dá udělat ještě něco jiného?
- K: Zatím nevím ...
- M: Kdyby dostal na procvičení pouze část. Myslíš si, že by mu to pomohlo?
- K: Když tak nad tím přemýšlím, možná by opravdu pomohlo mu to rozdělit.
- M: Rozumím tomu dobře, že uvažuješ o rozdělení učiva? Jakým způsobem bys navrhovala učivo rozdělit?
- K: Možná by šlo v jednom týdnu procvičovat násobilku 2,3 a pak ho přezkoušet.
- M: Myslím, že je to dobrý nápad. Jak konkrétně bys to udělala?

- K: Domluví se s matkou tohoto žáka, že bude procvičovat násobilku 2,3, pak ho přezkouším, až ji zvládne, tak 4,5 atd.
- M: Vidíš nějaké možné potíže?
- K: Zatím nevím. Snažím se ho motivovat, podporovat. Pokud budou také rodiče důslední, myslím, že by se to mohlo podařit.
- M: Pojdme si shrnout, co jsme dnes probraly: Tvým cílem je, aby žák zvládal pamětně násobilku 1–9, stanovila sis také dílčí cíle, v časovém horizontu tří měsíců, je to tak?
- K: Ano, tak to je.
- M: Je ještě něco, co bys chtěla dnes probrat?
- K: Ne, myslím, že to zatím stačí. Ujasnila jsem si postup, pomohlo mi, že jsem si to v klidu promyslela.
- M: Kdy se chceš sejít příště? Jak to vidíš?
- K: Uvidím, jak to bude zvládat, sejdeme se asi tak za měsíc.
- M: Dobře, budu s tím počítat. Domluvíme se na termínu. Měj se hezky.
- K: Díky, Ty taky.

Co se mi dařilo?

Snažila jsem se naslouchat, pochopit cíl zakázky, věnovat pozornost klientovi. Nechala jsem klientovi čas, aby se rozhodl pro řešení, které je pro něho přijatelné. Schůzka proběhla v duchu oboustranné spolupráce, vzájemného respektu. Tím, že byla schůzka v odpoledních hodinách, byl na vše čas.

Moje nejistoty?

Začínám s mentoringem, nebyla jsem si jistá, zda budu klást otázky správně, vyberu podstatné věci. Těžké je také definovat přesně cíl zakázky.

Co jsem se z toho naučila?

Vztah mentora a klienta je oboustranný, je velmi důležité naslouchání, klást správně otázky, pochopit cíl zakázky. Myslím si, že mentoring je dobrá cesta pro profesní rozvoj a učení, důležitou roli hraje také sebereflexe. Naučila jsem se, že mentor klientovi neříká, co má dělat, ale vede ho k tomu, aby si cestu našel sám. Vztah mentora a klienta je oboustranně přínosný.

Příloha č. 2:

ZPĚTNÁ VAZBA KE CVIČENÍ V PŘÍLOZE 1

Každý z praktikujících mentorů přináší do mentorské podpory své expertní znalosti a dovednosti. V mentorském stylu se odráží přístup každého z profesionálů k rozvíjení potenciálu svého a druhých ve vzájemné interakci. Můžeme se tak setkat s celou řadou přístupů, které se do práce mentorů promítají, které utvářejí jejich mentorský styl. Způsob mentorské práce a expertní znalosti mentora a podporovaného učitele vytvářejí vždy zcela jedinečný kontext, ve kterém se mentorská podpora odvíjí. Neexistuje tedy jeden správný postup v interakci mentora a podporovaného učitele, jsou jen více či méně vhodné formulace a více či méně efektivní postupy, které můžeme volit v podpoře učícího se tak, aby mohl maximálně využívat dostupné zdroje své i ty, které se nabízejí v jeho okolí a zvyšovat tak kvalitu své pedagogické práce.

(Z obsahu vzdělávacího mentorského semináře, který byl realizován v rámci proběhlého projektu.)

Navrhovaný postup:

1. Porovnejte své poznámky a komentáře se zde uvedenými
 - V čem jsou podobné?
 - V jakých argumentech se liší?
 - Co určuje úhel mého pohledu?
 - Z čeho vychází mé argumenty?
 - Co nového jsem se dozvěděl (o svých myšlenkách, o svých postupech, o různých úhlech pohledu apod.)?

Popis mentorské spolupráce „začínající učitel“

Cesta mentee k mentorovi

Lucie nastoupila na začátku školního roku na pracovní pozici logoped a učitel 1. logopedické třídy bez předchozí praxe. Proto mě požádala o doprovázení při práci ve třídě.

Komentář: *Mentoring začínajících učitelů je spíše instruktážním mentoringem. Začínající učitelé vyžadují expertní rady a ověřují si jejich fungování, často v součinnosti s mentorem. Tato mentorská podpora bývá většinou dlouhodobá (1/2–1rok). Je vhodné rozpracovat jak dlouhodobé cíle, tak krátkodobé, specifické. Jde o velmi efektivní způsob vedení začínajících pracovníků.*

Podmínky pro práci

Setkání probíhala vždy jednou týdně. K dispozici byla třída.

Vydefinování zakázky, cíl kontraktu

(popř. doklad o písemném kontraktu při pozorování)

Zakázka se skládala z dvou částí. První se týkala odborné pomoci při přímé logo práci. Druhá se vztahovala k řešení konkrétních výchovných problémů a k tvorbě kolektivu v podmínkách logopedické třídy.

Komentář: *Není jasné, které z témat budeme řešit přednostně, kdy jde o ty dlouhodobé úkoly (krátkodobé úkoly). Zakázku je třeba konkretizovat skrze konkrétní cíl, kterého má být dosaženo, abychom nesledovali příliš mnoho témat.*

Kontrakt obsahuje: *Podmínky – kde, kdy, jak často se budeme stýkat; jaké budou výstupy, jakými metodami budeme pracovat, jak budeme ověřovat splnění cílů, jak bude spolupráce monitorována. A především konkrétní cíle spolupráce, kterých má být dosaženo. (Některé položky z kontraktu jsou popsány jako průběh zakázky viz níže).*

Průběh práce na zakázce

Setkání probíhala formou sezení v týdenních intervalech. Součástí byl vždy jeden problém. Jedna situace. Pracovalo se vždy v časovém omezení 40 minut jednou týdně. Byl učiněn závěr a na příští schůzce probíhala reflexe. Celkový vliv na třídu byl sledován formou hospitací nebo výměny hodin. Intenzivní mentorská práce byla po půl roce ukončena a nyní má klient mentora k dispozici při nejistotách v oblasti práce se třídou.

Komentář: *Mentorská podpora se nesoustřeďuje na problémy. Jde o trénování pedagogických dovedností, které povedou ke kvalitnější pedagogické práci. Zdá se vhodnější uvádět téma, cíl... Celkový vliv lze stěží vyhodnotit, je vhodnější zaměřit se vybrané ukazatele, indikátory, které sledujeme.*

Závěr (nabídka mentora, závazek klienta)

Klient se zavázal dodržovat nastoupený směr a zpětně hodnotit přínos společně s mentorem. Mentor je klientovi k dispozici s respektem k jeho potřebám.

Komentář: *Položme si otázku: Jak „závazek dodržovat nastoupený směr“ ovlivňuje učení podporovaného učitele? Je tento závazek součástí kontraktu?*

Co se mi dařilo?

Podářilo se navázat otevřený vztah mentor–klient a představit účinnost mentorské práce na škole.

Moje nejistoty

Během mentorské práce vznikly nejistoty týkající se směru práce. Šlo o počáteční nejistoty, které se díky spolupráci mentora a klienta vyřešily.

Komentář: Týkají se nejistoty cíle zakázky? Mysleme na správné pojmy a přesnost sdělení.

Co jsem se z toho naučil/a?

Systém mentorské práce je nastaven tak, že každá cesta je správná. Vždy, dostane-li klient dostatek podpory, je nalezeno řešení, které často překvapí oba zúčastněné.

Komentář: Cílem mentoringu je posilovat dovednosti podporovaného jedince k sebeřízenému učení, tedy dovednosti hledat užitečné cesty k dosažení vytčeného cíle; hledat cesty, jak těchto cílů dosáhnout a ověřovat smysluplnost a efektivitu dosažených cílů v procesu zvyšování kvality pedagogické cíle.

Otázky k dalšímu vzdělávání

Výcvik mentora by měl probíhat i nadále, i mentor, pracující na škole, by měl mít svého mentora.

Popis mentorské spolupráce „asistent pedagoga“

Cesta mentee k mentorovi

V tomto případě spíše cesta mentora k mentee. Po vzájemné dohodě jsem jako menteeho získala asistentku pedagoga působící u mne ve třídě.

Co nám ve společné práci pomáhalo?

Jsme v dennodenním styku – spolupracujeme ve většině vyučovacích hodin, známe svůj styl práce a sebe samy. Spolupráce je vítaná, pro obě je přínosem, neobtěžuje nás.

Komentář: Je na zvážení, nakolik přínosy této spolupráce převyšují úskalí (viz níže). Jak lze „utajování“ eliminovat? Transparentnost poskytování mentorské podpory ve školách je jedním z ústředních faktorů úspěšného zavedení mentoringu v profesním růstu učitelů.

Co nám naopak práci brzdilo?

Jsme v dennodenním styku – od mentorské práce nás odváděla běžná témata, řešení aktuálních úkolů, ženské „plkání“. Nutnost „utajování“ některých domluvených aktivit. Nedostatek úplného klidu. Hovorů bylo více, ne všechny probíhaly za ideálních podmínek. Také na ně nebylo mnoho času.

Definování zakázky, cíl kontraktu

V našem případě je to propojení více aktivit nabízených při školení Mentoringu. Prvotní je domluva, že ve třídě použijeme dotazník „Naše třída“, list s postavičkami a vlastní „dotazníček“ postavený na míru problémům naší třídy, pro zmapování poměrů ve třídě a jako podklad pro případné další intervence. Součástí domluvy je, že mapování vztahů se ujme kolegyně – předpokládáme, že ji děti budou brát jinak než mne, která je především učí, známkuje, dohlíží nad nimi... Mentorská

zakázka, cíl našeho snažení je, aby kolegyně co nejlépe zvládla práci s celou třídou, na kterou není zvyklá a správně si ji rozvrhla a zorganizovala.

Komentář: Cíl musí být ověřitelný, splnitelný, specifický, konkrétní. Jak poznáme, že kolegyně zvládla co nejlépe práci s celou třídou? Co konkrétního musí zvládnout, aby se jí toto přání vyplnilo?

Mentoring se zaměřuje na dovednosti podporovaného učitele.

Ujasnění si zakázky – viz. předešlý bod

Následuje stručná osnova hlavních kladených otázek a témat, kterých jsme se dotkly (S – mentor, M – mentee):

První rozhovor:

S: Jaká je tvá prvotní představa o dohodnuté práci?

S: Co by sis měla promyslet, popř. sepsat, abys nezapomněla udělat, říct dětem...?

M: Jak pracovat s časem?

Druhý rozhovor: Po první části mapování vztahů.

S: Jak hodnotíš svou práci? S čím jsi spokojená? Na co se chceš zeptat?

M: Jsem víceméně spokojená. Jak ale navázat s dalšími aktivitami? Jakým způsobem a nakolik dětem interpretovat výsledky?

S: Co chceš docílit? Co ty potřebuješ za informaci? Co myslíš, že by se měly dozvědět děti, aby informaci zvládly „zpracovat“ a viděly smysl práce? Budeš s výsledky dále pracovat?

Komentář: Dobré otázky, které nutí podporovaného učitele být tzv. u sebe, ne u toho co potřebují děti.

Třetí rozhovor: Po vyhodnocení, u kterého byla i S.

S: Jsi spokojená s reakcí dětí? Vadilo ti něco? Napadlo tě něco, co udělat příště jinak?

M: Jak zajistit fungování toho, na čem jsme se dohodli?

Komentář: Dobrá otázka, která vede podporovaného učitele k mapování zdrojů. Je dobré, když ji položí mentor, ovšem když si ji pokládá sám mentee je nezbytné ocenit, že přemýšlí o tom, jaké zdroje potřebuje k zajištění svých aktivit a vyzvat ho k tomu, aby se je pokusil jmenovat. „Co k tomu tedy potřebuješ?“ „Kdo Ti s tím může pomoci.“ „Co už máš k dispozici?“

S: Máš už nyní představu za jak dlouho navázat s dalšími aktivitami?

Čtvrtý rozhovor: Před dalšími aktivitami.

M: Na co nezapomenout pro správné zadání? Co chci přesně zjistit z testu s postavami?

Komentář: *Otázky tohoto typu jsou vhodné pro ujasnění si vlastních cílů. Co chce zjistit, k čemu mi to bude...? Je dobré ocenit, že mentee si pokládá sebereflektivní otázky?*

Pátý rozhovor: Po ukončení všech aktivit a jejich vyhodnocení.

S: Jak se díváš na vše, co proběhlo nyní po ukončení? Co ti udělalo radost? S čím jsi spokojená? Co naopak nesplnilo tvá očekávání?

Komentář: *Většina podporovaných učitelů se zaměřuje na to, co se nepovedlo. Je velmi podporující vést k formulaci toho, co už je zvládnuté, co se daří, v čem je pozitivní posun.*

M: Ještě stále úplně nevím, jak zajistit pozornost všech dětí. Občas mne brzdí mé vyjadřovací schopnosti – neumím říct vše, jak bych si představovala.

S: Zkus najít i to pozitivní, co tě potěšilo.

M: Myslím, že testy byly dobré a hodily se na problematiku, kterou jsme potřebovaly. Čím víc a déle jsem s dětmi pracovala, tím více mne to bavilo a měla jsem pocit, že se zlepšuji. Bavilo by mne v podobných aktivitách pokračovat. Jak v naší třídě, tak třeba v jiných. A samozřejmě se o problematice víc dozvědět.

Co se dařilo?

Vzhledem k přátelské atmosféře a společnému cíli rozhovory plynuly dobře, v pohodě a tvůrčí atmosféře. Svůj účel splnily. Vzhledem ke znalosti problematiky a vlastní zainteresovanosti do problému pro mne nebylo problémem vymýšlet otázky. Samotnou mne to bavilo, představovala jsme si sama sebe, co bych řešila.

Nejistoty

Neustále jsem byla ve střehu, abych nezačala přímo radit. V momentech, kdy jsem byla přítomná – buď jako pozorovatel nebo součást kolektivu, jsem měla tendence zasahovat do dění – je to má běžná role – je těžké z ní vystoupit.

Co jsem se naučila

„Seď, mlč, vnímej, naslouchej, uč se tím, že pozoruješ druhé a běžné dění „zezadu“ a nasloucháš jim. Vlastně nic nemusíš dělat, ale informací je pro tebe nachystaných všude okolo hodně, jen je potřeba je vnímat.“

Jak dál?

Ke vzdělávání zatím nevím. Nejdřív bych upřednostnila další praxi, jiné případy. Potřebovala bych získat jistotu. Zatím nemám ambice nabízet, prosazovat se. To vše opět i s odkazem na pracovní prostředí, ve kterém se nyní nacházím. V prostředí, které by pro mne bylo více motivující, bych se pravděpodobně chtěla rozvíjet dále.

Otázky k úvahám:

*Jak bych reagovala v úplně neznámém prostředí s neznámým člověkem?
Nejsem příliš extrovertní typ, v některých situacích se musím do komunikace nutit.
Asi bych potřebovala pracovat s touto částí své osobnosti.*

Komentář: Reflektivní otázky k proběhlému setkání jsou žádoucí jak v roli mentora, tak v roli menteeho. Nejlépe doplněné i o vlastní komentáře.

Popis mentorské spolupráce „jak na žáka“

Zakázka

Přišla za mnou kolegyně, že má její žák 3. tř. problémy se zvládnutím násobilky. Domluvily jsme se, že se setkáme v klidu v odpoledních hodinách v kabinetě.

Komentář: Mentoring, tak jak je představován jako forma profesního rozvoje učitelů, není vhodný pro řešení problémů žáků. Učitel-mentor může poskytovat podporu v učení jinému učiteli (kolegovi), ve vztahu k žákovi, učitelé mohou využívat některé mentorské dovednosti (například vedení mentorského rozhovoru).

Rozhovor mentora (M) a učitelky (K)

M: S čím Ti mohu pomoci?

K: Žák, kterého učím, má problém se zvládnutím násobilky.

M: V čem ten problém spočívá?

K: Nemá ji pamětně osvojenou.

M: Čemu se chceš věnovat, jaký je cíl Tvé zakázky?

K: Chtěla bych, aby zvládal násobilku pamětně jako ostatní.

Komentář: Jde o přání, které směřuje k dítěti. Nejde o vlastní profesní růst, neorientujeme se na vlastní dovednosti.

M: Co mi můžeš říct o tomto žákovi?

Komentář: V tuto chvíli se mentor zajímá o obsah (tedy o vyprávění o žákovi). Úlohou mentora je vést proces učení se dospělého jedince, doprovázet ho, podporovat ho. Je to jiná role než učitelská.

K: Jedná se o žáka s tělesným oslabením, lehčí formou DMO a se zrakovou vadou.

M: Byl tedy vyšetřen v PPP. Vyplývá ze zprávy, jestli jeho tělesné oslabení má vliv na výuku v matematice?

K: Ne, výukové problémy má v ČJ, a to pomalé tempo v grafickém projevu, podle zprávy je možný rozvoj dysortografie.

- M: Dobře. Pojdme si ujasnit, jaký bude konečný cíl Tvé zakázky, čemu se chceš dnes věnovat.
- K: Potřebovala bych najít způsob, jak s ním násobilku probírat tak, aby to zvládl jako ostatní. To že zvládne pamětně násobilku 1–9.
- M: Náš cíl tedy bude najít společně způsob, jak toho dosáhnout. Máš představu o tom, kdy chceš tohoto cíle dosáhnout?
- K: Bylo by dobré tak do tří měsíců, kdyby to zvládl.
- M: Shrňme si to: žák má problém s osvojením násobilky. Tvým cílem je, aby ji do tří měsíců zvládl, je to tak?
- K: Ano, byla bych ráda, kdyby se to povedlo.
- M: Jaká je nyní realita, jak pracuje v hodině?

Komentář: Mentor se zajímá o práci žáka v hodině. Žák zde není v roli podporovaného (není mentee). Mentoring je zaměřený na pedagogické dovednosti učitele. Úkolem mentora je vracet podporovaného učitele od žáků k němu samotnému, k tomu, co dělá, když učí.

- K: Při samostatné práci hodně chybuje, tempo jeho práce je pomalé, výkony kolísavé.
- M: Podává tedy kolísavý výkon. V čem myslíš, že je problém?

Komentář: Mentoring se neorientuje na hledání problémů.

- K: Nezvládá tolik spojů násobilky najednou, hodně zapomíná.
- M: Jaké kroky jsi doposud udělala?
- K: Dávám mu příklady, kde doplňuje pouze výsledky, nezdržuje se s opisováním příkladů. Přesto to nezvládá, dostává špatné známky.
- M: Myslíš si, že se dá udělat ještě něco jiného?
- K: Zatím nevím...
- M: Kdyby dostal na procvičení pouze část. Myslíš si, že by mu to pomohlo?
- K: Když tak nad tím přemýšlím, možná by opravdu pomohlo mu to rozdělit.
- M: Rozumím tomu dobře, že uvažuješ o rozdělení učiva? Jakým způsobem bys navrhovala učivo rozdělit?
- K: Možná by šlo v jednom týdnu procvičovat násobilku 2,3 a pak ho přezkoušet.
- M: Myslím, že je to dobrý nápad. Jak konkrétně bys to udělala?
- K: Domluví se s matkou tohoto žáka, že bude procvičovat násobilku 2,3, pak ho přezkouším, až ji zvládne, tak 4,5 atd.
- M: Vidíš nějaké možné potíže?
- K: Zatím nevím. Snažím se ho motivovat, podporovat. Pokud budou také rodiče důslední, myslím, že by se to mohlo podařit.

M: Pojdme si shrnout, co jsme dnes probraly: Tvým cílem je, aby žák zvládal pamětně násobilku 1–9, stanovila sis také dílčí cíle, v časovém horizontu tří měsíců, je to tak?

K: Ano, tak to je.

M: Je ještě něco, co bys chtěla dnes probrat?

K: Ne, myslím, že to zatím stačí. Ujasnila jsem si postup, pomohlo mi, že jsem si to v klidu promyslela.

M: Kdy se chceš sejít příště? Jak to vidíš?

K: Uvidím, jak to bude zvládat, sejdeme se asi tak za měsíc.

M: Dobře, budu s tím počítat. Domluvíme se na termínu. Měj se hezky.

K: Díky, Ty taky.

Co se mi dařilo?

Snažila jsem se naslouchat, pochopit cíl zakázky, věnovat pozornost klientovi. Nechala jsem klientovi čas, aby se rozhodl pro řešení, které je pro něho přijatelné. Schůzka proběhla v duchu oboustranné spolupráce, vzájemného respektu. Tím, že byla schůzka v odpoledních hodinách, byl na vše čas.

Moje nejistoty?

Začínám s mentoringem, nebyla jsem si jistá, zda budu klást otázky správně, vyberu podstatné věci. Těžké je také definovat přesně cíl zakázky.

***Komentář:** V rozhovoru byly formulované otevřené otázky. Otázky směřovaly k obsahu (dozvědět se o žákovi co nejvíce...). Otázky by měly směřovat k formulaci cíle pro mentorskou spolupráci s učitelem.*

Co jsem se z toho naučila?

Vztah mentora a klienta je oboustranný, je velmi důležité naslouchání, klást správně otázky, pochopit cíl zakázky. Myslím si, že mentoring je dobrá cesta pro profesní rozvoj a učení, důležitou roli hraje také sebereflexe. Naučila jsem se, že mentor klientovi neříká, co má dělat, ale vede ho k tomu, aby si cestu našel sám. Vztah mentora a klienta je oboustranně přínosný.

Příloha č. 3:
DOTAZNÍK PRO MĚŘENÍ KLIMATU TŘÍDY
Dotazník „Naše třída“

Autoři: B. J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) – D. L. Fisher (Tasmanian College of Educational Education, 1986). Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1988)

Jméno:	Třída:	Škola:		
1. V naší třídě baví děti práce ve škole.		Ano	Ne	
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.		Ano	Ne	
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly kdo je lepší.		Ano	Ne	
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.		Ano	Ne	
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.		Ano	Ne	
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.		Ano	Ne	R
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.		Ano	Ne	
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.		Ano	Ne	
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svoji práci bez cizí pomoci.		Ano	Ne	R
10. Některé děti v naší nejsou mými kamarády.		Ano	Ne	R
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.		Ano	Ne	
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.		Ano	Ne	
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.		Ano	Ne	
14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.		Ano	Ne	
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.		Ano	Ne	
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.		Ano	Ne	R
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		Ano	Ne	
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní.		Ano	Ne	
19. Práce ve škole je namáhavá.		Ano	Ne	
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.		Ano	Ne	
21. V naší třídě je legrace.		Ano	Ne	
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.		Ano	Ne	
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.		Ano	Ne	
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.		Ano	Ne	R
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.		Ano	Ne	

Příloha č. 4:

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU NAŠE TŘÍDA

Ročník, v němž byl dotazník zadán:

Počet dětí ve třídě:

Výsledky dotazníku Naše třída:

Úkolem učitele je provést vyhodnocení dotazníku Naše třída. K dispozici jsou tabulky pro zaznamenání výsledků ve třídě. Výsledky запиšte podle toho, s jakým typem klimatu jste pracovali – současným, či preferovaným.

Charakteristika klimatu současného – provedená žáky	Aritmetický průměr za třídu	
Spokojenost (1, 6, 11, 16, 21)		
Soudržnost (5, 10, 15, 20, 25)		
Třenice (2, 7, 12, 17, 22)		
Soutěživost (3, 8, 13, 18, 23)		
Obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24)		

Charakteristika klimatu preferovaného – provedená žáky	Aritmetický průměr za třídu	
Spokojenost (1, 6, 11, 16, 21)		
Soudržnost (5, 10, 15, 20, 25)		
Třenice (2, 7, 12, 17, 22)		
Soutěživost (3, 8, 13, 18, 23)		
Obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24)		

Charakteristika klimatu současného – provedená učitelem	Aritmetický průměr za třídu	
Spokojenost (1, 6, 11, 16, 21)		
Soudržnost (5, 10, 15, 20, 25)		
Třenice (2, 7, 12, 17, 22)		
Soutěživost (3, 8, 13, 18, 23)		
Obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24)		

Příloha č. 5:

KRESBA, JAK TO VYPADÁ, KDYŽ SE DOMA UČÍM²⁶

Z kresby a její interpretace žákem vyplývá, že při domácí přípravě se nejprve samostatně učí. Učivo si přeříkává nahlas. Poté následuje fáze, kdy má prostor předvést někomu, co se naučil, a prožívá radost, je-li úspěšný. Jeho znalosti často ověřuje maminka.



²⁶ Autor Mgr. Eva Hrdličková, ČŽV – rozšiřující studium Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Příloha č. 6:

DOTAZNÍK LSI

DOTAZNÍK STYLU UČENÍ – LSI

R. Dunn, K. Dunn (St. John's Univerzity, Jamaica, NY),
G. E. Price (Price Systems, Inc., Lawrence, Kansas)
© Price Systems, Inc., Lawrence, Kansas (1975, 1987, 1989, 1990)
© Překlad a modifikace: J. Mareš, LFUK v HK (1992)

třída:

identifikace:

chlapec – dívka

Pokyny pro vyplňování

Dotazník se ptá na tvoje učení doma, když se učíš něco nového nebo dost těžkého. Přečti si pozorně každou větu a promysli, co říká. Potom rozhodni, jestli věta vystihuje tvůj způsob učení nebo ne. Dotazník se ptá na to, jak postupuješ při učení nejčastěji, jaký způsob učení ti nejvíc vyhovuje. Některé otázky se opakují v trochu pozměněné podobě. To proto, abychom získali spolehlivější výsledky. Neraď se s kamarády, odpověď jen za sebe. Vždyť každý z vás má trochu jiný způsob učení.

Nespěchej, odpověď co nejpresněji. Žádnou otázku nemůžeš přeskočit. Odpovídá se zakroužkováním jedné z nabízených možností. Odpovědi zahrnují škálu od úplného nesouhlasu po úplný souhlas. Vyplňování trvá přibližně půl hodiny. Než začneš pracovat, prohlédni si pořádně ukázky a způsob odpovídání! Uvědom si, že přiděluješ body, neznámkuješ. Tady je ukázka, jak odpovídat. Když se spleteš, škrtni to, co neplatí, a zakroužkuj správnou odpověď.

možné odpovědi

nesouhlasím	těžko rozhodnout	souhlasím
1	2	3

ukázka otázek

Moc rád něco stavím 1 2 3
Učím se rád s kamarády 1 2 3

Ted' můžeš začít s odpovídáním!

1. Učení mně jde lépe, když je kolem ticho. 1 2 3
2. Vyhovuje mně, když mám při učení hodně světla. 1 2 3
3. Jsem raději, když mně někdo přesně řekne, co mám při učení dělat a nemusím to vymýšlet sám. 1 2 3
4. Nejlépe se soustředím na učení, když jsem v teple. 1 2 3
5. Nejlépe se mně doma učí, když sedím u stolu nebo u pracovního stolku. 1 2 3
6. Když se učím, raději sedávám v měkkém křesle nebo se rozložím na gauči. 1 2 3

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 7. Záleží mi na tom, abych měl ve škole dobré výsledky. | 1 | 2 | 3 |
| 8. Obvykle je mi příjemněji v teplejším prostředí, než v chladnějším. | 1 | 2 | 3 |
| 9. Mimoškolní záležitosti jsou pro mne důležitější, než učení ve škole. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Nejlépe se mně učí ráno. | 1 | 2 | 3 |
| 11. Často mně dělá potíže dokončit zadané úkoly. | 1 | 2 | 3 |
| 12. Když mám hodně učení, nejraději se učím sám. | 1 | 2 | 3 |
| 13. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když poslouchám výklad. | 1 | 2 | 3 |
| 14. Lépe mně to myslí, když během učení něco jím. | 1 | 2 | 3 |
| 15. Mám raději, když ve škole dostanu přesné pokyny, co mám udělat, než když to učitel nechá na nás. | 1 | 2 | 3 |
| 16. Nejlépe si věci zapamatuji, když se je učím brzo ráno. | 1 | 2 | 3 |
| 17. Učivo potřebuji trochu prožívat, mít při učení nějaké pocity. | 1 | 2 | 3 |
| 18. Zvuky mně obvykle překážejí v tom, abych se soustředil na učení. | 1 | 2 | 3 |
| 19. Nové věci se raději učím tím, že o nich mluvím, než tím, že si o nich čtu. | 1 | 2 | 3 |
| 20. Doma se obvykle učím tak, že si rozsvítím jen lampičku. Jinak je v celé místnosti šero. | 1 | 2 | 3 |
| 21. Velmi rád dělám při učení nějaké pokusy, experimentuji. | 1 | 2 | 3 |
| 22. Učení mně dělá potíže. | 1 | 2 | 3 |
| 23. Na učení se nejlépe soustředím, když jsem v chladnějším prostředí. | 1 | 2 | 3 |
| 24. Když se učím, rád se rozložím třeba na koberci, na dece, na gauči, v křesle nebo na posteli. | 1 | 2 | 3 |
| 25. Myslím, že když mi to ve škole jde, má z toho náš učitel radost. | 1 | 2 | 3 |
| 26. Co se mi řekne, to nezapomenu udělat.
(Pokud souhlasíš, zakroužkuj 3.) | 1 | 2 | 3 |
| 27. Učím se věci lépe tím, že si je čtu, než tím, že o nich povídám. | 1 | 2 | 3 |
| 28. Když se zaberu do práce, přestávám vnímat zvuky kolem sebe. | 1 | 2 | 3 |
| 29. Úkoly obvykle všechny dokončím. | | | |
| 30. Když mám něco udělat do školy, musí se mně to několikrát připomenout. | 1 | 2 | 3 |
| 31. Snadněji si zapamatuji učivo, které mně není lhostejné, které jsem při učení prožíval. | 1 | 2 | 3 |
| 32. Vyhovuje mně, když se mně přesně řekne, přesně „nalinkuje“, co mám dělat, a já se nemusím sám rozhodovat. | 1 | 2 | 3 |
| 33. Moji rodiče se zajímají, jak mi to ve škole jde. | 1 | 2 | 3 |
| 34. Vyhovuje mně, když doma při učení mohu měnit místo, kde se učím. | 1 | 2 | 3 |
| 35. Když mám spoustu učení, nejraději se učím úplně sám. | 1 | 2 | 3 |
| 36. Při učení vydržím sedět na jednom místě velmi dlouho. | 1 | 2 | 3 |
| 37. Učení ve škole mně nebaví.
(Pokud souhlasíš, zakroužkuj 3.) | 1 | 2 | 3 |
| 38. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu. | 1 | 2 | 3 |

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 39. Nikoho moc nezajímá, jak mně ve škole učení vlastně jde.
(Pokud souhlasíš, zakroužkuj 3.) | 1 | 2 | 3 |
| 40. Baví mně něco vymodelovat vlastníma rukama. | 1 | 2 | 3 |
| 41. Když se učím, rozsvítím všechna světla. | 1 | 2 | 3 |
| 42. Když se učím, musím při tom něco jíst, pít nebo aspoň žvýkat žvýkačku. | 1 | 2 | 3 |
| 43. Když mám hodně učení, rád se učím s několika spolužáky či kamarády. | 1 | 2 | 3 |
| 44. Učivo si nejlépe zapamatuji, když se učím brzo ráno. | 1 | 2 | 3 |
| 45. Často zapominám, že máme nějaké úkoly. | 1 | 2 | 3 |
| 46. Nejlépe mi to myslí večer. | 1 | 2 | 3 |
| 47. Než začnu řešit nějaký úkol, potřebuji, aby mi někdo dal bližší pokyny a nenechával to jenom na mně. | 1 | 2 | 3 |
| 48. Nejlépe se cítím tak kolem desáté hodiny dopoledne.
To mně jde učení samo. | 1 | 2 | 3 |
| 49. Když se učím, potřebuji, aby byl po ruce někdo z dospělých. | 1 | 2 | 3 |
| 50. Naše rodina si přeje, abych měl ve škole dobré známky. | 1 | 2 | 3 |
| 51. Nejraději se učím, když mohu něco vyrábět, skládat, prostě vytvářet vlastníma rukama. | 1 | 2 | 3 |
| 52. Často raději začínám něco úplně nového, než abych dokončoval rozdělané věci. | 1 | 2 | 3 |
| 53. Často se mně stane, že zapomenu udělat to, co mně bylo uloženo. | 1 | 2 | 3 |
| 54. Lépe se vžívám do učiva, když ho mohu vyjádřit nějakým pohybem, když mohu ten pohyb prožívat. | 1 | 2 | 3 |
| 55. Rád se učím pomocí opravdových zážitků, když mohu učivo prožívat. | 1 | 2 | 3 |
| 56. Když se doma učím, jsem rád, když je na dosah někdo z dospělých. | 1 | 2 | 3 |
| 57. Když se zaberu do učení, přestanu vnímat většinu okolních zvuků. | 1 | 2 | 3 |
| 58. Když se mám naučit něčemu novému, raději si o tom sám čtu, než abych si o tom s někým povídal. | 1 | 2 | 3 |
| 59. Nejlépe mi jde učení dopoledne, tak kolem desáté hodiny. | 1 | 2 | 3 |
| 60. Školu mám docela rád. | 1 | 2 | 3 |
| 61. Věci si lépe zapamatuji, když si o nich mohu s někým popovídat, než když si o nich jenom čtu. | 1 | 2 | 3 |
| 62. Když se doma učím, musím přitom něco přikusovat. | 1 | 2 | 3 |
| 63. Učím se rád s kamarády. | 1 | 2 | 3 |
| 64. Je pro mne těžké, abych vydržel při učení sedět dlouho na jednom místě. | 1 | 2 | 3 |
| 65. Lépe si věci pamatuji, když se učím až večer. | 1 | 2 | 3 |
| 66. Myslím, že náš učitel chce, abych měl dobré známky. | 1 | 2 | 3 |
| 67. Rád se učím s dospělými, ne sám. | 1 | 2 | 3 |
| 68. Moc rád něco stavím. | 1 | 2 | 3 |
| 69. Při učení mi vadí hluk a různé zvuky. | 1 | 2 | 3 |
| 70. Když mám moc učení, raději se učím se spolužáky. | 1 | 2 | 3 |
| 71. Velmi rád se učím nové věci. | 1 | 2 | 3 |

Došel jsi až na konec. Děkujeme ti za trpělivost a prosíme: projdi ještě jednou dotazník, jestli jsi někde nezapomněl zakroužkovat odpověď. Těžko bychom ji za tebe potom vymýšleli.

Příloha č. 7:

DOTAZNÍK LSI PRO 3. ROČNÍK

Dotazník stylu učení – LSI (40 položek)

Základní údaje o žákovi/studentovi

Jméno a příjmení: _____

Název školy: _____

Město/obec: _____

Postupný ročník: _____

Dnešní datum: _____

Pokyny pro vyplňování dotazníku

V dotazníku se ptáme na tvoje učení doma, když se učíš něco nového, nebo dost těžkého. Přečti si pozorně každou větu a promysli, co říká. Potom rozhodni, jestli věta vystihuje tvůj způsob učení, nebo ne.

Zajímá nás, jak postupuješ při učení nejčastěji, jaký způsob učení ti nejvíc vyhovuje. Nerad se s kamarády, odpověď jen za sebe, protože každý z vás má trochu jiný způsob učení.

Nespěchej, odpověď co nejpřesněji. Žádnou otázku nemůžeš vynechat nebo přeskočit. Odpověď zakroužkovaním jedné z nabízených možností. Odpovědi zahrnují škálu od úplného nesouhlasu po úplný souhlas. Vyplňování trvá přibližně půl hodiny.

Než začneš pracovat, prohlédni si pořádně ukázky a způsob odpovídání! Uvědom si, že přiděluješ body, neznámkuješ. Když se spleteš, škrtni to, co neplatí a zakroužkuj správnou odpověď.

Ted' můžeš začít s odpovídáním!

1 (nesouhlasím) 2 (těžko rozhodnout) 3 (souhlasím)

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Učení mně jde lépe, když je kolem ticho. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Rád/ráda dělám rodičům radost tím, že mám ve škole dobré výsledky. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Vyhovuje mně, když mám při učení hodně světla. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Jsem raději, když mi někdo přesně řekne, co mám při učení dělat a nemusím to vymýšlet sám/sama. | 1 | 2 | 3 |

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 5. Nejlépe se soustředím na učení, když jsem v teple. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Nejlépe se mi doma učí, když sedím u stolu nebo pracovního stolku. | 1 | 2 | 3 |
| 7. Když se učím, raději sedávám v měkkém křesle nebo se rozložím na gauči. | 1 | 2 | 3 |
| 8. Nejraději se učím s jedním nebo dvěma kamarády/kamarádkami. | 1 | 2 | 3 |
| 9. Záleží mi na tom, abych měl/měla ve škole dobré výsledky. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Mimoškolní záležitosti jsou pro mě důležitější než učení | 1 | 2 | 3 |
| 11. Často mi dělá potíže dokončit zadané úkoly. | 1 | 2 | 3 |
| 12. Když mám něco udělat do školy, obvyčně mi to někdo musí připomínat. | 1 | 2 | 3 |
| 13. Dělá mi dobře, když na mne může být náš učitel hrdý. | 1 | 2 | 3 |
| 14. Když se učím, nejraději při tom sedím na tvrdé židli. | 1 | 2 | 3 |
| 15. Někdy mi vyhovuje, když se učím sám/sama, někdy zase, když se učím s kamarády/kamarádkami. | 1 | 2 | 3 |
| 16. Učivo si lépe zapamatuji, když ho čtu, než když mi to někdo říká. | 1 | 2 | 3 |
| 17. Lépe mi to myslí, když během učení něco jím. | 1 | 2 | 3 |
| 18. Vadí mi, když musím při učení dlouhou dobu sedět na jednom místě. | 1 | 2 | 3 |
| 19. Rád/ráda se učím tak, že si o věcech povídám, debatuji s ostatními. | 1 | 2 | 3 |
| 20. Zadané úkoly často nedotáhnu až do konce. | 1 | 2 | 3 |
| 21. Doma začínám s učením nejčastěji už odpoledne. | 1 | 2 | 3 |
| 22. Na škole mi vlastně moc nezáleží.
(Pokud nesouhlasíš, zakroužkuj 1.) | 1 | 2 | 3 |
| 23. Učivo potřebuji trochu prožívat, mít při učení nějaké pocity. | 1 | 2 | 3 |
| 24. Zvuky mi obvykle překáží v tom, abych se soustředil/soustředila na učení. | 1 | 2 | 3 |
| 25. Doma se obvykle učím tak, že si rozsvítím jen lampičku. Jinak je v celé místnosti šero. | 1 | 2 | 3 |
| 26. Učení mi dělá potíže. | 1 | 2 | 3 |
| 27. Co se mi řekne, to nezapomenu udělat.
(Pokud nesouhlasíš, zakroužkuj 1.) | 1 | 2 | 3 |
| 28. Učím se věci lépe tím, že si je čtu, než tím, že si o nich povídám. | 1 | 2 | 3 |
| 29. Když se zaberu do práce, přestávám vnímat zvuky kolem sebe. | 1 | 2 | 3 |
| 30. Úkoly obvyčně všechny dokončím. | 1 | 2 | 3 |
| 31. Hůř se mi učí před polednem, než odpoledne. | 1 | 2 | 3 |

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 32. Moji rodiče se zajímají, jak mi to ve škole jde. | 1 | 2 | 3 |
| 33. Vyhovuje mi, když mou práci ve škole učitel kontroluje. | 1 | 2 | 3 |
| 34. Vyhovuje mi, když doma při učení mohu měnit místo, kde se učím. | 1 | 2 | 3 |
| 35. Když mám spoustu učení, nejraději se učím úplně sám/sama. | 1 | 2 | 3 |
| 36. Při učení vydržím sedět na jednom místě velmi dlouho. | 1 | 2 | 3 |
| 37. Učení ve škole mě nebaví.
(Pokud nesouhlasíš, zakroužkuj 1.) | 1 | 2 | 3 |
| 38. Velmi rád/ráda něco kreslím, vybarvuji nebo obkresluji. | 1 | 2 | 3 |
| 39. Lépe si věci zapamatuji, když o nich slyším, než když o nich čtu. | 1 | 2 | 3 |
| 40. Baví mě, když mohu něco vymodelovat vlastníma rukama. | 1 | 2 | 3 |
-

**Došel/došla jsi až na konec. Děkujeme Ti za trpělivost a prosíme Tě:
P r o j d i ještě jednou dotazník, jestli jsi někde nezapomněl/nezapomněla
zakroužkovat odpověď. Těžko bychom ji za Tebe potom vymýšleli!**

Příloha č. 8:

PŘEHLED OBLASTÍ A FAKTORŮ DOTAZNÍKU LSI PRO 3. ROČNÍK

Oblasti a Faktory Dotazníku stylu učení – LSI (40 položek)

Oblasti	Faktory	Položky	Výpočet	Průměr
Preferované prostředí	Preferování ticha	1, 24,29	$1+24+29/3$	
	Osvětlení	3, 25R	$3+25/2$	
	Teplota	5	5	
	Učení – formální nábytek	14, 6	$14+6/2$	
	Učení – neformální nábytek (pohodlí)	7	7	
Preferované emocionální potřeby	Vnější motivace – učitel, rodiče	2, 13,32	$2+13+32/3$	
	Zodpovědnost	20R, 30, 11R	$20+30+11/3$	
	Vnitřní motivace	9, 22R, 37R,10R	$9+22+37+10/4$	
Sociální potřeby při učení	Učit se s kamarády	8,15	$8+15/2$	
	Autorita dospělých	33, 4, 12	$33+4+12/3$	
	Samostatné učení	35	35	
Preferované kognitivní potřeby při učení	Vizuální učení	16,28,	$16+28/2$	
	Taktilní učení/ kinestetické	40,38	$40+38/2$	
	Auditivní učení	39,27,19	$39+27+19/3$	
	Zážitekové učení	23	23	
	Obtížnost učení	26	26	
Preferované tělesné potřeby při učení	Konzumování jídla, pití	17	17	
	Potřeba pohybu	18, 34, 36R	$18+34+36/3$	
	Odpolední učení	21, 31	$21+31/2$	

Škála: 1 (nesouhlasím) 2 (těžko rozhodnout) 3 (souhlasím)

Počítáme průměr položek daného faktoru. Vyznačené položky R hodnotíme opačně: nesouhlasím 3, těžko rozhodnout 2, souhlasím 1. Pak porovnáme získané výsledky – sílu faktorů. U tohoto zkráceného dotazníku je pak nutné zamýšlet se nad získanými výsledky dílčích faktorů, nejde jen o statistické zpracování.

Dunnová poukazuje na fakt, že pouze 20 až 30 procent žáků směřuje k auditivnímu stylu učení, přibližně 40 procent k vizuálnímu a zbylí žáci využívají kombinaci všech uvedených stylů učení.

Příloha č. 9:

DOTAZNÍK VLASTNÍ KONSTRUKCE ¹

Pokyny k vyplnění dotazníku

V tomto dotazníku se budu ptát na to, jak se učíš. Nemusíš spěchat, vypracování není časově omezeno. Ale neboj se, i přes delší zamyšlení by ti odpovědi neměly zabrat víc jak 15 min.

Prosím odpovídej upřímně a sám/sama za sebe. Výsledky nebudu nikde zveřejňovat, kromě mě a mé vyučující je nevidí nikdo jiný.

U otázek, kde je možných více odpovědí, je tato možnost uvedena. Jinak vždy křížkem zatrhni takové vyjádření, které se nejvíce blíží pravdě.

V druhé části dotazníku budeš vybarvovat smajlíka, který nejlépe odpovídá tvým pocitům.

😊 souhlasím 😐 těžké rozhodnout, někdy ano, někdy ne ☹ nesouhlasím

Kdy a kde?

1. Kde se nejraději učíš?

- ve škole po vyučování
- doma
- u kamaráda
- jinde (kde)

2. Kdy se učíš?

- odpoledne
- navečer
- večer
- cestou do školy
- jindy (kdy)

3. Jak vypadá místo, kde se ti nejlépe učí? (možno více odpovědí)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> teplo | <input type="checkbox"/> hodně světla |
| <input type="checkbox"/> ticho | <input type="checkbox"/> tlumené světlo |
| <input type="checkbox"/> hrající hudba v pozadí | <input type="checkbox"/> na tvrdé židli |
| <input type="checkbox"/> chlad | <input type="checkbox"/> při učení místa střídám |
| <input type="checkbox"/> u stolu | <input type="checkbox"/> venku |
| <input type="checkbox"/> v posteli | <input type="checkbox"/> uvnitř |
| <input type="checkbox"/> na zemi | |

Jak?

4. Nejlépe si učivo pamatuji, když ho:

- čtu
- vidím
- přednáším (sám sobě či ostatním)
- kombinace..... a




5. Při učení využívám i jiných zdrojů: (možno více odpovědí)


































- zápisky někoho jiného
- vyrábím si pomocné kartičky
- dívám se na videa (Youtube, dokumenty...)
- čtu zajímavosti na internetu
- časopisy, knihy, encyklopedie
- jinde (napíš)

¹ Autorka Mgr. Petra Chybová, PS Učitelství 1. stupně ZŠ.

Vybarvi smajlíka, který nejlépe odpovídá tvým pocitům ohledně daného vyjádření.

Pro připomenutí:

 souhlasím  těžké rozhodnout, někdy ano, někdy ne  nesouhlasím

- Jsem raději, když mi někdo přesně řekne, co mám kdy dělat a nemusím to vymýšlet sám/sama.   
- Záleží mi na tom, abych měl/a dobré známky.   
- Kroužky a mimoškolní aktivity jsou pro mě na 1. místě.   
- Dělá mi dobře, když je na mě paní učitelka pyšná a chválí mě před ostatními.   
- Zadané úkoly často nedotáhnu do konce.   
- Často zapomínám věci do školy.   
- Doma se zajímají o moji práci ve škole.   
- Škola mě baví.   
- Učení mě baví.   
- Na škole mi vlastně moc nezáleží.   
- Někdy se tak zaberu do učení, že nevnímám nic okolo.   

A už jsi na konci!

Prosím, naposledy si otázky přečti, a pokud jsi si jistý/á, že jsi odpověděl/a všechno, můžeš dotazník odevzdat.

Děkuji ti za ochotu a trpělivost.

Příloha č. 10: ROZVOJ SPOLUPRÁCE MEZI ŽÁKY A JEJÍ REFLEXE Z POHLEDU ŽÁKŮ I UČITELE ²⁷

Ke zvládnutí kompetence k řešení problémů se snažím dovést či přiblížit své žáky:

- dílčími kroky při samotné práci ve vyučovací hodině;
- při samostatné či skupinové práci nad cvičeními z matematiky;
- trénováním pozitivního přístupu k novým situacím, aktivním hledáním možností a cest.

Mnohdy zjišťuji momenty, že samotní žáci mi nastaví zrcadlo a já se učím od žáků. Cvičím se v dovednosti umět mlčet, neovlivňovat, nepředkládat svá řešení. Počkat, ptát se otevřenými otázkami, motivovat pozitivním posilováním. Jsou dny, kdy to jde velice lehce a vzájemně. A jsou dny, které říkají, že je toho ještě mnoho co je třeba se naučit...

Cíl: Rozvoj spolupráce žáků a jejich sebehodnocení prostřednictvím řešení problémové úlohy.

Učební úloha: Vytvoř trojice z čísel tak, aby jejich součet byl 10. V každé trojici jsou zastoupena čísla všech tří barev. ²⁸

3 * Spoj tři čísla tak, aby vyšlo 10.

10 = + +

10 = + +

10 = + +

10 = + +

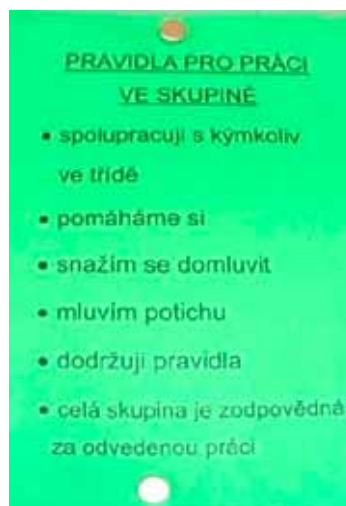


²⁷ Autorka Mgr. Milena Šilhánová, MŠ a ZŠ Ostopovice.

²⁸ Zdroj: HEJNÝ, Milan, Darina JIROTKOVÁ, Jana SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ a Jitka MICHNOVÁ. *Matematika: učebnice pro 2. ročník základní školy*. 1. vyd. Ilustrace Lukáš Urbánek, Dana Raunerová. Plzeň: Fraus, 2008, 64 s. ISBN 978-807-2387-687, 1. díl, s. 11.

Postup práce s učební úlohou:

- Rozdělení dětí do skupin a zopakování pravidel skupinové práce.
- Určení rolí ve skupině: podle počtu dětí jsou určeni pozorovatelé.
- Pozorovatelé soustředěně sledují situaci.
- Každý žák si vezme jednu kartičku a hledá kamarády do trojice.
- Skupina, která je kompletní, si dřepne.



- Žáci reflektují práci: popisují, jak se jim podařilo vytvořit trojici. Jak se jim pracovalo.
- Pozorovatelé sdělují, čeho si všimli během tvoření skupin. Mohou hodnotit jednotlivce, skupinu – trojici či celý kolektiv. Mohou chválit či shrnout příležitosti a navrhnout řešení. I žáci samotní mají možnost se vyjádřit.

Přepis videonahrávky (ukázka):

Ž: Mně se jako trošku moc nelíbilo, že to bylo trošku moc s hlukem.

Ž: Mně se nelíbilo, že Filip na začátku si svoje číslo změnil.

U: Takže si vyměnil kartu, to bylo proti pravidlům, že?

Ž: Měl dvojku.

Ž: Mně se líbilo, že všichni nepřemýšleli o tom, s jakým kamarádem budou, ale vlastně hledali ta čísla.

U: Vidělas to tady dneska? Opravdu?

Ž: Kývá hlavou.

Ž: Mně se nelíbilo, že se měli postavit do kruhu, aby na sebe viděli.

U: To je tvoje rada, že v kruhu by se jim to lépe hledalo? Ale možná se našli i jinak, ne? Takže to byla tvoje rada pro ně.

Ž: Kývá hlavou.

Reflexe učitele:

- Když jsme tento typ cvičení dělali poprvé, žáci na sebe křičeli, dominantní žáci si k sobě vyloženě přitahovali kamarády. Trvalo to dost dlouho, a přesto se jim nepodařilo trojice za daných podmínek vytvořit.
- Pozorovatelé popsali, co viděli (hluk, křik, kontakty pouze kamarádů).
- Následovaly otevřené otázky učitele:
 - Z jakého důvodu se nám nepodařilo vytvořit trojice?
 - Napadá tě způsob, jak úkol dokončit?
 - Co si myslíš, že by pomohlo?
 - Jaká změna by mohla zrychlit řešení?
- Žáci diskutovali a postupně přišli na řešení (soustředit se na úkol, ne na kamarády, a tomu podřídit všechno snažení).
- Opakováním skupinky tvořili čím dál rychleji – a měli z toho upřímnou radost! (spolu s učitelem).

Příloha č. 11:

PLÁN VYUČOVACÍ HODINY PRO VÝUKU TÉMATU ETAPY LIDSKÉHO ŽIVOTA

1. Vyučovací jednotka

Aktivita	Cíl	Operační analýza	Pojmová analýza	Výukové strategie	Didaktické prostředky	Čas	Styl učení
Motivace	Obecně přiblížit učivo. Vывodit sled etap.	Představení tématu a plánu hodiny. Práce s časovou osou.	novorozenec, kojeneček, batole, předškolák, mladší školní věk, starší školní věk, adolescence, dospělost, starý člověk	<i>Organizační forma:</i> frontální výuka <i>Metoda:</i> slovní – motivační rozhovor	Časová osa, obrázky, názvy etap	7 min	Vizuální, auditivní, taktální
Vyvození učiva	Práci postavenou na preferovaném smyslovém vjemu vyvodit charakteristické rysy etap lidského života.	Vysvětlení postupu práce. Práce s textem a nahrávkou. Produkční činnost.	sací, obranný, úchopový reflex, mateřské mléko, spánek, hmotnost, výška slovní zásoba, batolení, mléčné zuby, školní povinnosti, rozvoj paměti a myšlení, puberta, ochlupení, změna postavy, hledání partnera, most do dospělosti, právo volit	<i>Organizační forma:</i> skupinová výuka, individualizovaná výuka <i>Metoda:</i> slovní – práce s textem, práce s nahrávkou; dovednostně praktická – produkční činnost; názorně demonstrační – inscenace	Texty, nahrávka, archy papírů, obrázky, nůžky, lepidlo, baný, psací náčtní	8 15 35 min	Vizuální, auditivní, taktální
Prezentace výstupů	Zkontrolovat výsledky předešlé práce. Poskytnout žákům zpětnou vazbu. Vytvořit auditivně pohybovou řadu.	Představení posteru. Hodnocení posteru. Představení postoje a sloganu etapy. Návčik postoje a sloganu.	stejně jako u vyvození učiva	<i>Organizační forma:</i> frontální výuka <i>Metoda:</i> slovní – žákovský referát; názorně demonstrační – inscenace	Postery, mikrofon	20 min	Vizuální, auditivní, taktální
Závěr hodiny	Rekapitulace hodiny.	Rekapitulace práce. Hodnocení práce dětí. Zopakování řady sloganů a póz. Říct, co budeme dělat příště.		<i>Organizační forma:</i> frontální výuka <i>Metoda:</i> slovní		5 min	

Příloha č. 12:

UKÁZKA SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ²⁹

TAK TO VIDÍM JA'

Adéla H.

ČJ.



co mi jde: vyjmenovaná slova, psaní,

v čem se chci zlepšit: ve čtení

M



co mi jde: násobilka, :, příklady +, -

v čem se chci zlepšit: písemné odčítání,
slovní příklady

AJ



co mi jde: slovíčka

v čem se chci zlepšit: psaní slov, překlad věš

²⁹ Autorka Mgr. Ilona Dostálová, ZŠ Jasanová, Brno.

Příloha č. 13:
SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA K UČEBNÍMU PROCESU ³⁰

JMÉNO: ANEŽKA 18: DATUM: 4.12.

1. CO K SOBĚ PATŘÍ? SPOJ PASTELKOU:

ADVENT	TŘEŠŇOVÁ VĚTVIČKA
BARBORKA	SPOLEČNÉ ZPÍVÁNÍ
4. PROSINCE	ČEKÁNÍ, PŘÍCHOD
ŠTĚDRÝ DEN	SVATÁ BARBORA
ROZSVÍCENÍ STROMU	KONČÍ ADVENT

2. ODPOVĚZ NA OTÁZKY:

CO ZNAMENÁ SLOVO „ADVENT“?

ČEKÁNÍ UKLÍZENÍ
NA VANOCE.

9.1.

③

STRAKNE MNE TO
PRAVIDLO

³⁰ Autorka Bc. Mgr. Ivona Princíková, ZŠ a MŠ Nižkovice.

Příloha č. 14:

PŘÍPRAVA NA VÝUKU A JEJÍ REFLEXE ³¹

Ročník: 2.

Předmět: matematika

Téma vyučovací hodiny: Násobilka 2

Výukové cíle s využitím Bloomovy taxonomie v doméně kognitivní, psychomotorické a afektivní: žáci vyjmenují násobky 2, vysvětlí vhodnost používání násobilky, řeší příklady, vymyslí slovní příklad, snaží se vypracovat pracovní list, posoudí vhodnost používání násobilky

Rozvíjené kompetence:

- k učení – kriticky zhodnotí, zda násobilku umí používat i v budoucnu,
- k. k řešení problémů – žák je zodpovědný za svůj výpočet, umí pracovat i s chybou,
- k. komunikativní – např. při tvorbě slovní úlohy pracuje logicky, výstižně, kultivovaně v ústním i písemném projevu,
- k. pracovní – dodržuje pravidla při používání pomůcek,
- k. sociální a personální – vytváří příjemnou atmosféru při práci ve skupině, spolupracuje.

Mezipředmětové vztahy: prvouka – při tvorbě slovních příkladů, český jazyk – v odpovědích slovní úlohy – tvrdé a měkké slabiky, HV, TV, VV.

Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní sešit, počítač, karty s násobky a příklady

Pojmová analýza: násobky, činitel, součin

Učební proces:

- „Naladění“ dětí na matematiku – interaktivní tabule rysava.websnadno, ve dvojicích napíší znění šifry.
- Společná hra na koberci, násobky 2, společná práce v pracovním sešitě, rozbor slovních příkladů, samostatné počítání – zkontrolují podle tabule, pojmy na tabuli.
- Práce ve skupinách: střídání u počítače, příklady s výsledky, pexeso s násobky a příklady, písemné počítání na lístcích, skládání puzzle s násobilkou 2, interaktivní tabule (kontrola vypočítaných příkladů na lístečcích).
- Pracovní list – počítají samostatně, dokončují doma.

³¹ Autorka Mgr. Michaela Albrechtová, ZŠ Horácké náměstí.

Zpětný pohled a uvědomění:

Chtěla jsem procvičit násobilku různými způsoby, respektovala jsem styly učení: vizuální, auditivní, kinestetický. Využila jsem interaktivní tabuli, pracovali jsme do pracovního sešitu, na různých místech třídy. Můj problém byl v nedostatečném vysvětlení 1. úkolu na interaktivní tabuli.

Do práce se zapojili všichni žáci, každý si našel pro sebe vhodný způsob na procvičení násobilky. Práce byla limitována časem, ale ne výkonem. Byla zde zajištěna diferenciace. Při špatném vypočítání příkladu byli opraveni spolužákem, mnou nebo i technikou, tzn. upozornění na chybu.

Příloha č. 15:

DOPORUČENÝ OBSAH PROFESNÍHO/MENTORSKÉHO PORTFOLIA

- profesní životopis;
- vedení reflektivního deníku – reflexe vlastní pedagogické praxe, reflexe mentora;
- záznamy mentorské a profesní práce (sebereflektivní zprávy, evaluační zprávy, záznamy z pozorování, z konzultací, možné videozáznamy s komentářem, zajímavé studijní materiály, didaktické pomůcky a metodické listy, myšlenkové mapy k osobnostnímu a profesnímu rozvoji);
- doklady o dalším profesním vzdělávání (certifikáty, osvědčení, výstupy);
- doklady o realizovaných aktivitách ve vzdělávání dospělých (reference a zpětné vazby účastníků, zaměstnavatelů...);
- členské certifikáty (členové asociací, profesních sítí apod.);
- dokumenty k absolvovaným stážím, expertním výměnám, exkurzím (tuzemské i zahraniční);
- videozáznamy z vlastní práce, komentovaná videa mentorských zakázek;
- metodické/didaktické listy (záznamy/ukázky z projektů z třídních vzdělávacích programů, fotodokumentace);
- a další doklady, dokumenty, které vám pomáhají v mapování profesního růstu, k růstu samotnému.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obr. 1: ALACT model.	13
Obr. 2: Čtyři složky stylu učení	51
Obr. 3: Přehled metod diagnostikujících styly učení žáků využívajících kvalitativního přístupu.	59
Obr. 4: Přehled metod diagnostikujících styly učení žáků využívajících kvalitativního přístupu.	60
Obr. 5: Grafické vyhodnocení výsledků dotazníku LSI.	65
Obr. 6: Podpora auditivního stylu učení.	71
Obr. 7: Podpora vizuálního stylu učení.	71
Obr. 8: Podpora kinestetického stylu učení.	72
Obr. 9: Časová osa etap lidského života – vyvození, problémové učení, vizuální, taktilní i auditivní učení	77
Obr. 10: Pomůcky - skupinová práce, spolupráce, fixace, taktilní, auditivní i vizuální učení	77
Obr. 11: Model komplexního rozvíjícího hodnocení	89
Obr. 12: Rozvoj a rekonstrukce znalostí účastníků projektu.	101
Obr. 13: Rozvoj sebereflexe účastníků projektu.	102
Obr. 14: Získání jistoty účastníků projektu.	103
Obr. 15: Přenos nových poznatků k žákům.	104
Obr. 16: Přenos nových poznatků k pedagogickému sboru.	105

Seznam grafů

Graf 1: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Mentoring	109
Graf 2: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávací strategie podporující diferenciaci.	110
Graf 3: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávání žáků mladšího školního věku.	111
Graf 4: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Mentoring (druhý termín)	113
Graf 5: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele.	114

Graf 6: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika a vzdělávací strategie	115
Graf 7: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Sebehodnocení a hodnocení žáků	116
Graf 8: Grafické vyhodnocení oblastí semináře Mentoring a diferenciacie.....	117

Seznam tabulek

Tab. 1: Přehled sledovaných faktorů dotazníku LSI	61
Tab. 2: Vyhodnocení dotazníku LSI	64
Tab. 3: Možnosti diferenciacie ve výuce	69
Tab. 4: Přehled kategorií podstatných pro rozdělení žáků	73
Tab. 5: Přehled dětí podle skupin	74
Tab. 6: Podpora různých smyslů v integrovaném tematickém bloku	80
Tab. 7: Bloomova taxonomie v integrovaném tematickém bloku	81
Tab. 8: Návrh kritérií kvality výukových strategií.....	82
Tab. 9: Návrh kritérií kvality hodnocení žáků	96
Tab. 10: Přehled seminářů projektu	108
Tab. 11: Vyhodnocení oblastí semináře Mentoring.....	108
Tab. 12: Vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávací strategie podporující diferenciaci.....	110
Tab. 13: Vyhodnocení oblastí semináře Vzdělávání žáků mladšího školního věku.....	111
Tab. 14: Vyhodnocení oblastí semináře Mentoring (druhý termín).....	112
Tab. 15: Vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele.....	114
Tab. 16: Vyhodnocení oblastí semináře Diagnostika a vzdělávací strategie	115
Tab. 17: Vyhodnocení oblastí semináře Sebehodnocení a hodnocení žáků	116
Tab. 18: Vyhodnocení oblastí semináře závěrečný seminář Mentoring a diferenciacie	117

Jmenný rejstřík

A

Arendtová, H. 18, 125

B

Babiaková, S. 128

Barnett, B. G. 24, 125

Bintinger, G. 87, 130

Black, P. 88, 91, 125

Blížkovský, B. 10, 125

Boyle, Ch. 70, 125

Bravená, N. 16, 126

Brown, A. L. 32, 72, 125

C

Cole, D. A. 72, 125

Corbinová, J. 21, 129

Crow, G. M. 24, 127

Č

Čáp, J. 87, 90, 125, 128

Čechová, B. 54, 55, 125

Černá, K. 61, 92, 127

D

Dareh, J. 24, 125

Doulík, P. 54, 55, 129

Dunn, K. 60, 62, 125

Dunnová, R. 52, 62, 125

Duschinská, K. 125

Dvořák, D. 125

E

Ehrich, L. C. 30, 32, 125

Eichelberger, H. U. 87, 130

F

Franclová, M. 16, 126

Freiberg, H., J. 50, 128

Fullan, M. 24, 125

G

Gardner, H. 52, 70, 72, 94, 125

Gavora, P. 40, 125

Greger, D. 125

H

Hamilton, L. 72, 127

Hansford, B. 30, 32, 125

Hargreaves, A. 24, 125

Heller, D. 129

Helus, Z. 10, 11, 15, 16, 18, 38, 40, 88,
89, 119, 126

Hobson, A. 17, 126

Horká, H. 16, 89, 126

Hrabal, V. ml. 126

Hrabal, V. st. 42, 126

Ch

Chocholová, S. 126

J

Janík, M. 12, 13, 126

Janík, T. 9, 10, 51, 126, 127

Janíková, M. 72, 126,

Ježdíková, L. 63, 73, 126

K

Kalhous, Z. 94, 126

Kasáčová, B. 39, 126

Kasíková, H. 68, 72, 126, 127

King-Sears, M. 70, 86, 127

Klingner, J. K. 69, 127

Kohnová, J. 126

Kohoutek, R. 68, 127

Kolář, Z. 92, 127

Kolláriková, Z. 125, 128

Koretz, D. 72, 127

Korthagen, F. 13, 127

Kosová, B. 128

Košťálová, H. 92, 94, 127

Krátká, J. 130

Kratochvílová, J. 69, 82, 86, 87, 89, 92,
94, 126, 127

Krejčová, L. 38, 128

Kučerová, S. 16, 127

Kulič, V. 126

Kumar, A. 91, 127

L

Lauchlan, F. 70, 125

Lazarová, B. 12, 14, 24, 25, 29, 30, 127

Lewis, A. 91, 128

Lukášová, H. 10, 87, 126, 127

Lukášová-Kantorková, H. 127

Lumby, J. 24, 127

M

Malach, J. 42, 126, 127

Maňák, J. 51, 52, 127

Mareš, J. 9, 51, 52, 56, 58, 60, 62, 86, 87,
89, 90, 94, 125, 126, 128

Mertin, V. 38, 40, 120, 128

Miková, Š. 92, 127

Mojžíšek, L. 40, 128

Moon, J. 20, 128

N

Naukkarinen, A. 70, 128

Nehyba, J. 27, 129

Neusar, A. 86, 128

Nordwich, B. 91, 128

O

Obst, O. 94, 126

O'Mahony, G. 24, 125

Opravilová, E. 128

P

Pánková, M. 126

Pashiardis, P. 24, 127

Pešková, K. 126

Peters, S. J. 72, 128

Petrášová, M. A. 24, 128

Píšová, M. 9, 10, 126

Pol, M. 14, 25, 128

Porubský, Š. 15, 128

Prausová, I. 24, 128

Price, G. E. 60, 125

Procházková, J. 129

Průcha, J. 9, 51, 128, 130

Pupala, B. 125, 128

R

Rogers, C. R. 50, 128

Rýdl, K. 126

S

Seifert, M. 54, 55, 125

Sikorová, Z. 42, 126, 127

Skalková, J. 68, 128

Skalská, H. 52, 60, 62, 128

Slavík, J. 87, 90, 94, 125, 128, 129

Sobotková, I. 129

Solfronk, J. 12, 129

Spilková, V. 9, 10, 16, 126, 129

Stang, J. 92, 127

Starý, K. 125

Steiner, M. 126

Straková, J. 68, 127

Stránská, Z. 52, 129

Strauss, A. 129

Svatoš, T. 128

Svojanovský, P. 27, 129

Š

Šedřová, K. 21, 26, 129

Šikulová, R. 92, 127

Šimoník, O. 130

Škoda, J. 54, 55, 129

Šneberger, V. 15, 17, 129

Štěpánek, Z. 24, 128

Švaříček, R. 21, 26, 129

Švec, V.

T

Tannenbergerová, M. 40, 130

Tennent, L. 30, 125

Tileston, D. W. 54, 55, 70, 130

Tomanová, D. 40, 130

Tomková, A. 10, 18, 129, 130

Tomlinson, C. A. 70, 130

U

Uher, J. 130

V

Vančíková, K. 128

Vašutová, J. 9, 10, 15, 96, 119, 130

Vaughn, S. 69, 127

Vedralová, A. 54, 55, 125

Vlčková, K. 72, 126

W

Walterová, E. 9, 10, 51, 128–130

Wilhelm, M. 87, 130

Z

Zachary, L. J. 24, 130

Zdražil, T. 126

Zelinková, O. 41, 47, 130

Věcný rejstřík

A

autodiagnostika 5, 42, 48, 60, 108, 113, 114, 119

C

cíl výukový 11, 38, 49, 62, 67–70, 75, 77, 81, 88, 89, 111, 115, 119

cíl osobní 32, 39, 53, 69, 82, 86–90, 93

D

diagnostika 5, 37–40, 42, 44, 47–49, 105, 108, 113–115, 119

diagnostická činnost 3, 38, 39, 41, 44, 68, 83

diagnostika stylů učení 4, 56, 113

diferenciace 6, 7, 4, 48, 56, 63, 67–69, 74, 81–83, 92, 103–105, 108–111, 114, 115, 117, 120

diferencovaná výuka 56, 62, 63, 67–69, 73–75, 81, 82, 92, 104, 105, 109–111, 114, 117, 118, 120

dotazník 7, 43–45, 48, 52, 60–65, 83, 101, 102, 104, 105, 108, 110–112, 114–117

E

efektivní výuka 11, 119

H

hodnocení formativní 39, 82, 86, 87, 92–96, 103, 116, 120

hodnocení žáků 5, 11, 68, 90, 91, 96, 101, 103, 105, 115, 116, 127

I

indikátory kvality 17, 18, 37, 49, 67, 85, 91, 99, 107

individualizace 6, 7, 19, 40, 48, 63, 67, 68, 70, 74, 81, 91, 105, 109–111, 115, 120

individuální profesní podpora 24, 27, 33

K

kolegiální podpora 5, 6, 25–27, 29, 32, 104, 108, 120, 121

kompetence

osobnostní 10, 15, 16,

hodnotově orientační 15, 16

komplexní rozvíjející hodnocení 7, 86–92

komunikace 5, 12, 15, 22, 88, 89

kritéria kvality 6, 81, 115

kritéria kvality hodnocení 85, 86, 91, 94–96

M

mentor 17, 25, 28–32, 34, 35, 109, 113
mentee 7, 20, 24, 28, 30, 104, 109, 113, 117
mentoring 5, 6, 15–17, 21–27, 29–35, 103, 108, 109, 112, 113, 117, 118, 120, 121
mentorské dovednosti 24, 26–28, 33, 35, 117
mentorská podpora 6, 25, 32, 33, 35, 108, 121
mentorská zakázka 28
metody výukové 22, 47, 54, 69, 103, 110, 120
 pedagogické diagnostiky 40–42, 44, 56, 63, 113

O

operační analýza 11
osobnostní rozvoj učitele 22, 26, 29

P

pedagogická praxe 11, 12, 15, 16
 reflektovaná 12, 14, 29
pedagogická diagnostika 37–40, 42–44, 47, 48, 56, 113, 120
plánování výuky 11, 73–75, 119
proces
 diagnostický 39, 41, 42, 47
 výchovně vzdělávací 5, 7, 10, 11, 14, 38–41, 43, 46, 47, 55, 70, 81, 83, 86, 87, 89, 92, 101, 102, 104, 119, 123
profesní identita 16, 120, 123
profesní kompetence 5–7, 9, 17, 18, 23, 24, 30, 48, 81, 91, 100, 101, 107, 113, 119, 120
profesní kvality učitele 5, 119
profesní učení 12, 121
příprava
 didaktická 10–12, 107
 na výuku 11, 110
 pedagogicko-psychologická 10, 11, 14, 107
 praktická 10, 11, 14,
 učitelů oborová 10, 11, 17, 107

R

reflexe 10, 26, 28, 80, 99
rozvoj
 učitele profesní 5–7, 9, 10, 13, 15, 16–21, 23–25, 29, 31, 35, 99–101, 107, 113, 117, 119

osobnostní 5–7, 9, 12, 15, 16, 19, 22, 23, 26, 29, 38, 40, 58, 86, 92, 100, 111,
119, 120

S

sebehodnocení 6, 85–96, 116, 117
sebehodnocení žáka 15, 82, 85, 88, 89, 91–93, 95, 101, 115, 117, 120
sebereflexe 10, 48, 83, 96, 101
spolupráce 5, 15, 17, 20, 28, 30–33, 35, 39, 40, 56, 68, 77, 81, 82, 85, 102, 127
supervize 14, 17, 25, 30
supervizor 16, 27, 28, 30

T

teorie
 učení 5, 81
 vyučování 5, 24, 81
 pedagogické diagnostiky 7, 39, 40, 120
typy stylů učení 52

U

učební styly žáků 54, 83, 100
učitel
 cvičný 11, 12, 17, 22, 26, 35, 102–105, 119, 120
 diagnostik 40, 41
 fakultní 16, 35, 119, 120
 organizátor výuky 5, 81
 reflektivní praktik 5, 119
 tvůrce učebního prostředí 5, 81, 119

V

výukové strategie 5, 7, 22, 38, 39, 43, 49, 50, 63, 67–70, 72, 80–83, 86, 88, 100,
102, 109, 111, 114, 115, 120, 123
vzdělávací obsah 12, 52, 69, 70, 82, 92, 100, 104
vzdělávání
 přípravné 10, 14–16
 celoživotní 49, 67

Z

zpětná vazba 12, 28–30, 38, 39, 48, 56, 62, 82, 85, 86, 91, 93, 96, 100–103, 107,
112, 118, 120

Ž

žák 7, 11, 39, 48–62, 67, 69–71, 74–83, 85, 86, 88, 90–93, 96, 102, 104



Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Vystudovala obor Učitelství 1. stupně základní školy na PdF UP. Po ukončení studia pracovala na ZŠ v Ivančicích-Řeznovicích, poté působila v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Od roku 2001 pracuje na Pedagogické fakultě MU. V oboru pedagogika obhájila na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity disertační práci a absolvovala habilitační řízení. Zabývá se hodnocením a sebehodnocením žáků, pedagogickou diagnostikou, aktivizujícími metodami výuky, zejména výukou projektovou. Výzkumně se v posledních letech věnuje inkluzivnímu vzdělávání a hodnocení, sebehodnocení žáků.



Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Vystudovala obory chemie a přírodopis na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně, kde rovněž vykonala rigorózní zkoušku v oboru metodika vyučování chemii. Po ukončení studia učila na základní škole. Studium pedagogiky ukončila na Filozofické fakultě UJEP Brno. V oboru pedagogika obhájila na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity kandidátskou disertační práci a absolvovala habilitační řízení. Od roku 1983 působí na Pedagogické fakultě MU. Doménou odborného zájmu je teorie výchovy. Výzkumně se věnuje problematice biofilní orientace vzdělávání a otázkám utváření hodnotové kompetence v přípravě učitelů.



Mgr. Lucie Chaloupková

Je absolventkou oborů Sociální pedagogika a poradenství a Pedagogika na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V současnosti působí na Pedagogické fakultě MU na Katedře pedagogiky. Dlouhodobě se věnuje dalšímu vzdělávání učitelů a mentorským aktivitám ve vzdělávání dospělých. Ve výzkumných projektech se zabývá dalším profesním rozvojem pedagogických pracovníků. Je členkou České asociace mentoringu ve vzdělávání a České asociace pedagogického výzkumu.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc.; Mgr. Iva Zlatušková; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.;
Mgr. Michaela Hanousková; doc. PhDr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.;
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; prof. PhDr. Petr Macek, CSc.;
PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Mgr. David Povolný; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.;
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele

1. stupně základní školy

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

Mgr. Lucie Chaloupková

Vydala Masarykova univerzita roku 2015

Jazyková korektura: PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.

1. el. vydání, 2015

ISBN 978-80-210-7895-6



muni
PRESS



ISBN 978-80-210-7895-6



9 788021 078956