

Jak vedení praxí přispívá k rozvoji zkušených pedagogů – příklad výcviku Učitel naživo

BARBORA ZAVADILOVÁ, NATAŠA MAZÁČOVÁ

učitel
naživo

Je známo, že dostatečná pedagogická praxe hraje u začínajících učitelů zásadní roli pro rozvoj pedagogických dovedností, zisk důvěry ve vlastní schopnosti a celkové překlenutí propasti mezi teorií a skutečnou praxí.¹ Již méně výzkumů a pozornosti je věnováno přínosům pro učitele, kteří praxe vedou. U nich stejně jako u začínajících učitelů může dojít k profesnímu učení, větší spokojenosti a prevenci vyhoření.² Tento článek se věnuje potenciálu vedení praxí pro zkušené učitele a jejich rozvoj a potažmo pro rozvoj školy. Nejprve jsou vyzdvíženy současné výzkumné poznatky a následně je představen příklad dobré praxe z českého prostředí v podobě výcviku Učitel naživo.

Co říkají výzkumy

Při vedení pedagogické praxe učitel přibírá praktikanta do své výuky a úzce s ním spolupracuje. Na praxi může dotýčný učit samostatně nebo formou tzv. **párové výuky**, v rámci které oba vyučující výuku společně plánují, vedou a vyhodnocují.³ Velmi často je praxe také spjata s **mentoringem**, kdy zkušený učitel se začínajícím kolegou systematicky reflektuje uskutečněnou výuku a pomáhá mu v jeho rozvoji.⁴

Spolupráce se studentem učitelství či čerstvým absolventem může přivát svěží pedagogický vítr do výuky zkušeného

učitele. Dle Debbie Iancu-Haddad a Izhara Oplatky mladí učitelé často přicházejí s **novými pedagogickými poznatky** a nápady do výuky.⁵ Nabízí se tudíž příležitost vyzkoušet ve své třídě například jiné strategie třídního managementu⁶ a také možnost vnímat žáky a výukové situace z druhé strany – skrze tzv. druhé oči.⁷

Zároveň **společné plánování výuky a následná diskuse** mohou oběma přinášet řadu obohacení. Učitel spolu se studentem společně připravují koncept výuky a její zacílení, předem si promýšlejí rozdělení rolí při výuce, kdy mohou využívat svých silných stránek. Po výuce reflektují její průběh,

¹ ALLEN, J. M. Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*. 2009, roč. 25, č. 5, s. 647–654. HOBSON, A. a P. ASHBY. Reality aftershock and how to avert it: second-year teachers' experiences of support for their professional development. *Cambridge Journal of Education*. 2012, roč. 42, č. 2, s. 177–196. INGERSOLL, R. M. a M. STRONG. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*. 2011, roč. 81, č. 2, s. 201–233. JOKINEN, H., HEIKKINEN, H. a A. MORBERG. The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. In: TYNJÄLÄ, P., STENSTRÖM, M.-L. a M. SAARNIVAARA (eds.). *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012, s. 345 a násl.

² BULLOUGH Jr., R. V. a R. J. DRAPER. Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*. 2004, roč. 30, č. 3, s. 271–288. IANCU-HADDAD, D. a I. OPLATKA. Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*. 2009, roč. 5, č. 1, s. 45–65. LOPEZ-REAL, F. a T. KWAN. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*. 2005, roč. 31, č. 1, s. 15–24. TAUER, S. M. The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*. 1998, roč. 14, č. 2, s. 205–218.

³ MARONEY, S. *Team Teaching* [online]. 1995. Dostupné z: <http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html>.

⁴ CARVER, C. L. a S. FEIMAN-NEMSER. Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*. 2009, roč. 23, č. 2, s. 295–328. PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., KARGEROVÁ, J., LAMPERTOVIÁ, A., LUKAVSKÁ, E. a M. SZIMETHOVÁ. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011.

⁵ IANCU-HADDAD, D. a I. OPLATKA. Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*. 2009, roč. 5, č. 1, s. 45–65.

⁶ KOERNER, M. E. The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*. 1999, roč. 43, č. 1, s. 46–56.

⁷ SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., MAZÁČOVÁ, N., KARGEROVÁ, J. a kol. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol., 2015.

analyzují podnětné situace a v návaznosti modifikují přípravu na další výuku. Dle výzkumů právě společné plánování a reflexe výukových hodin pomáhají učitelům výuku stále zkvalitňovat a stávat se tak lepšími učiteli.⁸

Přínos může mít ještě hlubší charakter. Mentorská role s sebou přináší možnost předat zkušenosti a podpořit mladší kolegy, což výzkum Izbara Oplatky ukazuje jako zážitek vedoucí k **nové energii a motivaci**.⁹ Další studie potvrzují, že spolupráce s mladším kolegou často vede k vyššímu **profesnímu sebevědomí**¹⁰ a psychické pohodě díky snížení izolovanosti učitele.¹¹ Přítomnost praktikanta tudíž může celkově vést k větší kvalitě výuky a zároveň přispět ke spokojenosti pedagogů.

Výcvik Učitel naživo coby příklad dobré praxe

Rády bychom ukázaly, jak může efektivní zapojení zkušených učitelů do podpory studentů učitelství reálně vypadat, přičemž využijeme příkladu výcviku Učitel naživo, kde se věnujeme rozvoji praxí na školách.

Učitel naživo je jednoletý nebo dvouletý výcvik pro budoucí učitele v rozsahu 750 hodin, jehož absolvováním studenti získávají osvědčení o učitelské způsobilosti, tzv. pedagogické minimum. Je určen absolventům nepedagogických oborů, kteří chtějí učit děti na druhém stupni základní školy nebo na střední škole. Organizace spolupracuje se sítí tréninkových škol v Praze a okolí, na nichž studenti absolvují celoroční praxi. Tam ke každému „provázejícímu“ učiteli docházejí **jednou týdně jeden až dva studenti** a společně **připravují, realizují a reflektují výuku**. Průběh spolupráce s praktikantem popisuje provázející učitel Jan Kratochvíl z Gymnázia Duhovka: „My plánujeme, učíme a pak reflektujeme. Má studentka si udělat přípravu, pak jdeme do hodiny, tam ona učí, já na to koukám, dělám si poznámky. Když je vhodná příležitost, tak do toho vstoupím. A pak reflektujeme. Reflexi dáváme minimálně 20 minut, někdy řešíme, co se dělo, jindy řešíme, co by se dalo udělat.“¹²

Provázející učitelé během svého zapojení získávají také akreditované vzdělávání v rozsahu 80 hodin v oblasti

mentorských a reflektivních dovedností, popisné zpětné vazby, komunikace, párové výuky, vnitřní motivace dětí, formativního hodnocení a v dalších tématech. „Věříme, že nejlépe provází ten, kdo je sám na cestě a sám hoří pro učení. Proto učitelům vytváříme bezpečný prostor pro individuální vzdělávání a rozvoj dle vlastního výběru a pro sdílení a reflektování své praxe v učitelské komunitě,“ vysvětluje Anna Pohanková, autorka konceptu podpory pro provázející učitele. „Každých šest týdnů na společných blocích reflektujeme v bezpečném prostředí, jak se daří spolupráce se studentem na praxi.“

Proč se zkušení učitelé do programu zapojují? Získávají něco oni sami pro sebe, nebo studenty podporují z čistého altruismu? Níže jsme identifikovaly několik oblastí, v nichž je dle vlastních slov učitelů jejich zapojení přínosné.

Spolupráce na výuce a ve výuce

Student se na celoroční praxi stává pro učitele kolegou, s nímž může řešit svou výuku a systematicky spolupracovat. Například učitel Miroslav Houska z Gymnázia Evolution to pojmenovává jako „příjemně strávený čas s budoucími kolegy o věcech, které nás zajímají. Máme snahu ty věci dělat nejlépe, jak nám přijde.“ Obdobně vidí praxi Kateřina Círová ze ZŠ Kunratice: „Já kdybych měla naše fungování popsat, tak je to více než na bázi mentor–mentee na úrovni dvou výzkumníků. Jsme výzkumníci, mapujeme pole a hodnotíme na základě zkušeností, proč se co povedlo či nepovedlo.“ Také pozorování studenta během jeho výuky se ukazuje jako užitečné pro učitele: „Když učí mé studentky, mám unikátní možnost nahlédnout své děti pohledem zvenku. Mám prostor se dívat, jak reagují, jak pracují, (...) to se jindy nestává,“ svěřuje se provázející učitelka Jitka Pokorná ze ZŠ Mohylová.

Pedagogické poznatky

Na kolegiální charakter spolupráce poukazuje i fakt, že provázející učitelé si studentů učitelství cení díky tomu, že přinášejí pedagogické inovace. „To je velký benefit Učitele naživo – studenti dostávají techniky a prostředky,“ vysvětluje Kateřina Círová. „Já se vždy směju a říkám, že jsem tam

⁸ Košťálová, H. *Scénář 3S: forma kolegiální podpory*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2015. LOPEZ-REAL, F. a T. KWAN. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*. 2005, roč. 31, č. 1, s. 15–24. SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., MAZÁČOVÁ, N., KARGEROVÁ, J. a kol. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol., 2015.

⁹ OPLATKA, I. Breaking the routine: Voluntary inter-school transition and women teachers' self-renewal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2005, roč. 11, č. 5, s. 465–480.

¹⁰ TAUER, S. M. The mentor–protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education*. 1998, roč. 14, č. 2, s. 205–218.

¹¹ ELLIOT, B. a J. CALDERHEAD. Mentoring for Teacher Development: Possibilities and Caveats. In: MCINTYRE, D., WILKIN, M. A H. HAGGER (eds.). *Mentoring. Perspectives on School-based Teacher Education*. Oxon: Routledge, 2004.

¹² Citace byly získány v rámci diplomové práce B. Zavadilové na téma mentoringu ve vzdělávání učitelů a během práce pro organizaci Učitel naživo.

vstupovala proto, abych vydolovala zkušenosti z lidí, kteří tam vedou kurzy. Já jako učitel bych se k daným lidem musela dostávat tak, že bych musela sledovat jejich nabídky ve svém vlastním volnu. Tady jsem nadšená z toho, co dostávají ti studenti – já to chci také aplikovat ve své praxi.“ Mladí začínající učitelé tak mohou být zajímavou cestou, jak do již vyjetých kolejí zkušených učitelů přinést nový náhled a podněty. To poznamenává i ředitelka ZŠ Kladno Vašatova Blanka Vondrová: „Skrze paní učitelku, která je do programu zapojena, se do školy dostávají nové věci. Případá mi, že z ní ty nové nápady a přístupy září jako paprsky.“

Nová pracovní motivace

Vedení začínajících kolegů, rozborů hodin a podpora ze strany týmu Učitele naživo mohou mít dopad nejen na výuku, ale i na psychiku učitelů. Tento přínos výcviku popisuje Jan Kratochvíl z Gymnázia Duhovka: „Učitele naživo беру jako příležitost se sám učit. Já pomáhám své studentce a беру to tak, že zároveň ona je tu pro mě – já mohu z toho našeho vztahu hrozně nabrat. Loni jsem byl takový vyhořelý, učení mě nebavilo. A teď na tom asi měl podíl Učitel naživo. Tam jsem hrozně vyrostl profesně. Dostal jsem příležitost zreflektovat svou práci a zjistit: já to vlastně umím, já to umím dobře.“

Sdílení v komunitě učitelů

Dalším specifickým rozměrem výcviku Učitel naživo je sdílení v komunitě učitelů. Provázející učitelé na to nejsou sami. Mají kolem sebe další učitele, s nimiž mohou probírat zkušenosti. Zdravý a bezpečný kolektiv se ukazuje jako stěžejní pro psychohygienu učitelů, vysvětluje Jan Kratochvíl: „Tady je možné ty věci sdílet, neschovávat to, ale probírat to v té učící komunitě. A pokud je to opravdu něco problematického, tak se řeší, co s tím. To dělá učitele, kteří budou kvalitní, a ne naštvání, vyhořelí.“ Přínos učící se komunity si chválí i Olga Králová, zástupkyně ředitele ZŠ Kunratice: „Tím, že se provázející učitelé stýkají s jinými provázejícími učiteli, dostávají se mezi komunitu, která na sobě pracuje. Tím jsou podporováni v osobním růstu, ale i nevyhoření.“

Rozvoj celé školy

Ideálním stavem je, pokud praxi studentů považují za užitečnou jak provázející učitelé, tak vedení jejich školy. Přínosy pro školu shrnula ředitelka ZŠ Archa Jitka Hřebecká:

„Zapojení do projektu Učitel naživo vnáší do školy svěží vítr. Zúčastnění pedagogové získávají smysluplný směr, kterým se mohou posouvat na své cestě. Praktikanti vnášejí do tříd nové metody, pohledy na věc, zpestření dětem. Společnými reflexemi se pedagogové učí přemýšlet o své práci, přesně pojmenovávat, co a proč dělají, ujasní si sebe sama. Celý proces přispívá ke spokojenosti učitelů a tím klidnější atmosféře ve škole.“ Benefity získané zapojením do Učitele naživo lze dále využít v rozvoji školy. Příkladem může být příběh provázející učitelky Terezy Eiseltové ze ZŠ Na Beránku na Praze 12: „Díky společným pravidelným reflexím se studenty jsem si uvědomila jejich podstatu, přínos i potřebu při práci s novými asistentkami pedagoga či při spolupráci s nově přichozími kolegy do již zajatého týmu. Vedení studentů v rámci Učitele naživo umožnilo mně i mým kolegům si uvědomit, jak je velmi důležité pracovat s nově přichozími kolegy. Když se nyní po necelé půlroční spolupráci s Učitelem naživo ohlédnu zpět, mohu s jistotou říci, že jsem v minulém školním roce udělala profesní chybu při začleňování nových asistentek pedagoga. A tak jsem začala podobný způsob práce praktikovat i s našimi asistentkami: děláme si společně reflexe jednou týdně, komunikujeme o práci ve třídě i o dětech a díky předávání svých zkušeností jim pomáhám v jejich rozvoji.“

Proč na škole realizovat kvalitní praxe

Tyto výroky pedagogů zapojených do výcviku Učitel naživo potvrzují výstupy výzkumů realizovaných v ČR i v zahraničí: **díky spolupráci se začínajícím kolegy se mohou profesně obohatit i zkušení učitelé, získat nadhled nad svou prací a motivaci k další činnosti.** V případě výcviku Učitel naživo je pak rovněž důležitým aspektem, že provázející učitelé se společně setkávají a obohacují se navzájem. Široká škála aspektů vedení praxe, na něž tento článek poukázal, má jednoho společného jmenovatele. Je jím **kolegiální spolupráce, která se ukazuje jako velmi přínosná pro učitele i pro celou školu.**

Začínající učitelé potřebují kvalitní praxe a školy potřebují rozšiřovat své řady o mladé schopné kolegy. Stejně tak potřebují rozvíjet a motivovat své vlastní pedagogy v situaci, kdy zhruba pětina pedagogů v zemi trpí syndromem vyhoření. Vedení kvalitních dlouhodobých praxí tak může být přínosné pro všechny strany.



Barbora Zavadilová, MPhil.,
koordinátorka praxí ve výcviku
Učitel naživo



PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.,
koordinátorka praxí ve výcviku
Učitel naživo, vyučující na PedF UK