Efektivní strategie zvyšování profesních kompetencí pedagoga v primárním vzdělávání

Marcela Otavová

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci;
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou

Úvod

Společnou vizí základních škol pracujících v projektu Pomáháme školám k úspěchu je, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí a zažívalo úspěch. Projekt se svou podporou zaměřuje na tři stěžejní faktory, které ovlivňují proces učení dětí nejvíce, a sice učitele, vedení školy a kulturu školy. Projektové školy, jako učící se komunity, využívají mimo jiné rozmanitou škálu podpory, která pramení z různých forem spolupráce mezi učiteli. Právě akcent na spolupráci a týmovost prosazovaný projektem umožnil učitelům objevit potenciál kolegiální podpory a vzájemného učení pro vlastní rozvoj, pro kvalitu své pedagogické práce i pocit komfortu a bezpečí v objevování a implementaci nových trendů ve výuce.

Další hodnotou v postupném vývoji kolegiální spolupráce je, že učitelé se naučí vyhodnocovat svou práci na základě výsledků učení svých žáků, společně s kolegy analyzovat důkazy o učení žáků a na nich stavět další vzdělá-

vací cíle. Průběžná evaluace cílů vzdělávání v klíčových rozvojových oblastech školy, stejně jako evaluace cílů výuky je na projektových školách nastavena jako týmový proces.

Text se zabývá třemi rozvojovými příležitostmi, které učící se komunita projektových škol nabízí svým učitelům a které se stávají nedílnou součástí její kultury.

1 Role pedagogického mentora

Schopnost učitele reflektovat vlastní praxi není jediným pramenem pro učení se vyučovat (learning to teach), je potřeba se více zaměřit na výzkum učitelova jednání, efektivity využívaných metod a strategií a konkrétní dopad na procesy učení žáků. Je důležité tyto tendence zohlednit v koncepci počátečního vzdělávání, ale především v následném profesním rozvoji pedagogů.

Mentorská podpora může hrát v tomto procesu významnou roli. V běžné praxi škol je to právě mentorská podpora, která vystihuje vztah mezi tzv. zavádějícím učitelem a jeho začínajícím kolegou. Tento profesní vztah může mít pro směřování začínajícího pedagoga určující vliv, byť jde o neformální spolupráci.

1.1 Facilitativní styl mentoringu

Z hlediska úrovně komunikace a kooperace, prostředí důvěry a respektu v rámci pedagogického týmu je v učitelské praxi využitelnější facilitativní styl mentorinku, vyznačující se nedirektivním stylem a partnerským přístu-

pem. Model, v němž mentor vytváří podmínky na základě individuálních potřeb a postojů mentee, podporuje ho a pomáhá mu získat sebevědomí k vlastním rozhodnutím či realizaci vlastního řešení pedagogické situace. Tento model mentorinku zahrnuje tři komunikační styly. Katarzní očistný styl komunikace usnadní mentee vyjádřit své obavy a překonat negativní emoce a postoje, které mu brání dosahovat očekávaných výsledků. Katalytický styl komunikace urychluje proces sebeřízení, usnadňuje sebereflexi a podporuje generování možných řešení. Mentor kladením vhodných otázek, aktivním naslouchánim a sumarizací myšlenek mentee ubezpečuje o jeho stěžejní roli v rozhodování. Podporující komunikační styl mentora buduje sebedůvěru mentee i tím, že je soustředěn zejména na dobré úmysly a záměry, dovednosti a efektivní schopnosti. Oceňování dílčího pokroku mentee na konkrétních výstupech a popisná zpětná vazba jsou na cestě rozvoje mentee určujícími nástroji.

1.2 Interní mentor projektové školy

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

V přípravné fázi, která byla v monitorovaných projektových školách téměř identická, byla realizována dotazníková šetření mapující postoje učitelů k

institutu mentora. Byly nabídnuty informace, konkrétní specifika mentorinku v projektu a potencionální mentoři deklarovali svou nabídku, oblasti podpory a spolupráce s kolegy. Vedení vytvořilo formální podmínky pro mentorskou podporu tím, že umožnilo další vzdělávání učitelů v oblasti mentorských dovedností a uvolnilo pro jejich činnost dvě hodiny z úvazku týdně. Učitelé se seznamovali s příklady dobré praxe v oblasti mentorské spolupráce a jejich výsledky na dalších projektových školách. Ukázalo se, že právě tato úvodní, přípravná fáze a průběžná reflexe pedagogické práce měly zásadní vliv na současnou podobu efektivní mentorské spolupráce na projektových školách. Z úvodního dotazníkového šetření a rozhovorů s vybranými pedagogy vyplynulo, že většina učitelů není připravena a ochotna v nově představeném modelu spolupracovat. Bylo zřejmé, že pedagogové nereflektovali potenciální pozitivní přínos pro jejich praxi, jinými slovy, nevnímali ji jako podporu, ale více práce a odpovědnosti.

V druhé realizační fázi implementace interní mentorské podpory byly plně zohledněny výsledky dotazníkového šetření a byly vytvořeny podmínky, které umožní učitelům nahlédnout na efektivitu mentorské spolupráce z jiného úhlu, a objevit tak její potenciál pro vlastní profesní pokrok. Vznikla velmi konkrétní nabídka mentorské podpory a byl lépe využit dobrý základ vzájemné komunikace, důvěry mezi kolegy a dlouhodobě fungující spolupráce, tyto příklady dobré praxe byly diskutovány a reflektovány. Byly nastaveny reflektivní mechanismy pedagogické práce, učitelé evidovali vlastní pokrok a posuzovali dopad změn ve výuce na kvalitu edukačního procesu. Formulovali své plány osobního pedagogického rozvoje, ve kterých definovali své cíle a popsali konkrétní činnosti, formy podpory, které budou potře-

bovat, i důkazy, které budou naplnění jejich cílů potvrzovat a odrazí se v jejich výkonech i pokroku jejich žáků. Sled těchto kroků vedl k lepšímu uvědomění si přínosu mentorské činnosti. Různá intenzita a podoba mentorské spolupráce se odrážela v definicích zakázek.

K efektivitě práce mentorů v prvních dvou až třech letech projektu přispěla bezesporu i okolnost, že vlastní práci podrobují reflektivním mechanismům, pracují v supervizi pedagogického konzultanta a vedení školy a o své práci si vedou dokumentaci.

Interní mentoři v projektu sbírají cenné zkušenosti a postupně se stávají pedagogy, kteří realizují celotýmové semináře a podílejí se na plánování a koncepčních rozhodnutích školy s oporou o znalost pedagogického týmu a jeho potřeb vedoucích k zvyšování kvality výuky.

2 Vzájemné učení pedagogů

Po párové spolupráci mentora a mentee je vzájemné učení dalším nástrojem zvyšování profesních kompetencí pedagogů. Zásadním smyslem vzájemného učení a kolegiální podpory je zlepšování výsledků pedagogické práce tak, aby měla pozitivní dopad na kvalitu učení každého žáka. Jde o společnou práci pedagogů, která zahrnuje vzájemné obohacování. Učitelé do kolegiální interakce přinášejí nové podněty a otázky, které ověřují v praxi.

Učitelé spolupracují ve všech fázích učebního procesu. Společně plánují a definují cíle výuky, realizují výuku a poté ji podrobují reflexi a analýze na základě výstupů žáků. S podporou kolegů učitelé hledají způsoby, jak docílit maximalizace příležitostí k učení u svých žáků. Kolegiální podpora má mno-

ho podob, z nichž některé jsou učiteli projektových škol považovány za velmi efektivní.

2.1 Metody a formy kolegiální podpory projektových škol

Sofistikované formy kolegiální spolupráce vedou k soběstačnosti škol ve zvyšování kvality jejich dalšího vzdělávání a profesního růstu jejich pedagogů a zároveň umožňují škole předávat své zkušenosti a dobrou praxi dál, např. formou sdílení výchovně-vzdělávacích i mezipředmětových témat mezi školami. Přidanou hodnotou těchto platforem spolupráce je sdílená vize kvality. Učitelé mohou díky specifikům své profese, která s sebou nese požadavek celoživotního vzdělávání, porovnávat přínos institucionálních podob dalšího vzdělávání a profesního učení.

Realizované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory:

- vzájemné hospitace
- tematické semináře vedené kolegy
- celotýmové semináře vedené mentory
- konzultace plánu osobního pedagogického rozvoje
- otevřené hodiny se zakázkou
- meziškolní sdílení týmů
- oborová sdílení konkrétního tématu
- plánování, realizace a reflexe párové výuky

2.2 Vliv kolegiální podpory na profesní růst

Z výzkumu na reprezentativním vzorku 55 učitelů tří projektových škol (2016) vyplynul jednoznačný výsledek ve prospěch užitečnosti vzájemného učení. 80% dotázaných učitelů hodnotilo účinnost kolegiální podpory jako velmi vysokou a vysokou. Učitelé pojmenovali stěžejní faktor, který sehrává klíčovou roli v efektivitě spolupráce s kolegou, a sice srozumitelnost a partnerství, porozumění lidí, kteří pracují ve stejném prostředí a jsou konfrontováni se stejnými výzvami. Roli hraje i každodenní zkušenost a ověřitelnost v praxi, nikoliv předpoklad dopadu změny na základě teorie.

2.3 Vliv kolegiální podpory na kvalitu vzdělávání

V dotazníku učitelé deklarovali preferované efektivní formy vzájemného učení s dopadem na práci žáků – vzájemné hospitace a otevřené hodiny kolegy se zakázkou. Tyto platformy obohacují jak učitele, který hodinu otevírá, tak učitele, kteří se hodiny účastní, a umožňují všem přítomným nabývat zkušenosti s poskytováním a přijímáním popisné zpětné vazby. Reflexe po realizované otevřené hodině umožňuje diskurzivní analýzu vyučovací jednotky na základě popisu z pohledu učitele i hospitujícího kolegy či kolegů. Učitelé diskutují o míře naplnění cílů hodiny, vyjadřují se ke konkrétní zakázce a popisným jazykem rozebírají pedagogické situace. Často je předmětem těchto setkání i analýza výstupů žáků a kritérií jejich hodnocení. Učitelé oceňují, že při zpětném náhledu lze promýšlet rozmanitá alternativní řešení pedagogických situací a tato praktická zkušenost se stává východiskem profesního učení pro všechny zúčastněné učitele.

3 Badatelský cyklus učení

Principy formativního hodnocení lze efektivně aplikovat na učení. Díky uplatňování těchto principů se zlepšuje implementace výukových a učebních postupů, což vede k lepším výsledkům studentů. Hodnocení ve své formativní funkci je nedílnou součástí učení. Je to hodnocení, které pomáhá učícímu se, je průběžné a interaktivní. Učící se zná učební cíle, očekávané výsledky a kritéria jejich hodnocení. Ve výuce je využíváno rozmanitých výukových strategií i způsobů ověřování znalostí. Formativní hodnocení se odehrává v prostředí bezpečí, důvěry a respektu. Součástí hodnocení může být i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Základem pro formativní hodnocení je popisná zpětná vazba, která poskytuje učícímu se dostatek informací o tom, kde se zrovna nachází a jaké kroky je potřeba udělat pro dosažení pokroku.

Pro každého učícího se jedince, učitele či žáka, efektivita každého procesu formativního hodnocení závisí na tom, jak si odpovídá na tři otázky: Kam mířím? Jak to dělám? Jaký bude můj další krok? (Hattie, Timperley, 2007)

Badatelský cyklus učení (*Teacher enquiry and knowledge-building cycle*) Helen Timperley definuje pět vzájemně se ovlivňujících dimenzí a ukazuje způsob, jak může učitel prostřednictvím porozumění potřebám žáků a potřebám svým průběžně vyhodnocovat vlastní pedagogickou práci a analyzovat žákovské výstupy tak, aby docházelo k zlepšování výsledků jeho žáků a zároveň bylo možno odkrývat i nový potenciál pro jeho vlastní profesní růst.

3.1 Evaluace plánů rozvoje školy

Evaluace plánů rozvoje školy probíhá v projektových školách na úrovni důkazů o učení žáků. Projektové školy každým rokem zpracovávají podrobnou evaluaci svých výchovně-vzdělávacích cílů v klíčových oblastech. Pro potřeby evaluace a interpretace výsledků, které jsou východiskem a součástí rozvojového plánu školy na další školní rok, průběžně vyhodnocují důkazy o učení žáků, porovnávají je s časovým odstupem, a sledují tak pokrok v dané oblasti.

Pro posouzení úrovně naplňování cílů učitelé vybírají vhodné evaluační nástroje. Často jde o audionahrávky, videozáznamy, dotazníky, čtenářská portfolia, žákovské projekty, tabulky sebehodnocení, atd.

Závěr

Učitel je považován za určující faktor v úspěšnosti vzdělávacího procesu. Dobrý učitel a realizátor kvalitního vyučování nevzniká výlučně jako absolvent kvalitního přípravného vzdělávání. Kvalita jeho práce je výsledkem kontinuálního reflektivního procesu profesního učení. V popisu konkrétních strategií a rozvojových příležitostí v konkrétních školách úspěšného projektu, který má ambice zvýšit úroveň výchovně-vzdělávacího procesu v nezanedbatelném vzorku základních škol, článek poukazuje na pozitivní dopad kolegiální podpory v učící se komunitě školy na učení každého žáka.

Literatura

Hattie, J., Timperley, H. The power of feedback, Review of educational research, 2007.

Košťálová, H. Miková, Š., Stang,J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2012.

Košťálová, H., Straková, J. a kol. Hodnocení, důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008.

Otavová, M. Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy. e-PEDAGOGIUM [online]. III/2016. Dostupné z WWW: <https://www.pdf.upol.cz/veda/odborne-casopisy/e-pedagogium/>.

Otavová, M. Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy. 2016.

Otavová, M. Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy. 2017.

Petrášová, M. A., Prausová, I. a Štěpánek, Z. Mentorink: forma podpory nové generace. Praha: Portál, 2014.

Timperley, H. Using student assessment for professional learning. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development. 2011.

Timperley, H. Teacher professional learning and development. UNESCO, 2008.

http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu