

UČÍCÍ SE ŠKOLA – PROJEKT INOSKOP

KAREL STARÝ

1. Kontext

Jednotlivé státy i Evropská unie jako celek si uvědomují zásadní roli vzdělání ve společnosti vědění (*knowledge society*). V Lisabonské strategii, jejímž cílem je stát se největší ekonomickou velmocí na světě, je proto vzdělávání přisouzena klíčová role. Jedním z konkrétních nástrojů podpory vzdělávání je Evropský sociální fond (ESF). Programy ESF poskytují podporu v mnoha oblastech včetně oblasti tzv. počátečního vzdělávání, čímž je chápáno základní a střední školství. Na školství v chudších regionech sjednocené Evropy se vydává podstatně méně peněz, než v regionech bohatších. Cílem ESF je rozdíly v podmínkách pro vzdělávání v různých zemích EU vyrovnávat. Podpora nesměřuje do vybavení a zařízení škol, ale primárně do rozvoje lidských zdrojů. Česká republika jako nedávno přijatá země EU patří (s výjimkou Prahy) mezi příjemce podpory z ESF. Základním způsobem, jak zvyšovat kvalitu vzdělávání, je soustředit se na podporu práce učitelů. Pouze země, která má kvalitní učitele, může mít kvalitní vzdělávání.

Od roku 1989 postupně narůstá autonomie škol, a tak i odpovědnost za rozvoj školy přechází na školu samotnou. Stále významnější roli hraje ředitel školy, který nese za chod školy hlavní odpovědnost. K tomu, aby škola kvalitně vzdělávala děti a mládež, potřebuje vybudovat stabilní, kvalifikovaný a schopný učitelský sbor. Toho nelze dosáhnout bez promyšleného rozvoje. V projektu INOSKOP je hlavní myšlenkou to, že **škola, která chce kvalitně vzdělávat, se musí stále sama učit a zdokonalovat**. Jsou tím míněni především učitelé, jejichž právo i povinnost vzdělávat se vyplývá ze zákona o pedagogických pracovnících. Zákon přitom vytváří pouze legislativní rámec. Formy naplňování zákona jsou ponechány do značné míry v rukou ředitele školy. To, jak probíhá další vzdělávání učitelů na různých školách, se proto může zásadně lišit. Někde může další vzdělávání učitelů probíhat jen formálně. Stačí, když učitelé prohlásí, že v době, kdy žáci měli prázdniny, se sebevzdělávali. Taková „tichá dohoda“ mezi vedením školy a učitelským sborem postačí. Na druhé straně existují mezi učiteli nadšenci, kteří nejenže se vzdělávají v čase, který jim byl stanoven, ale navíc ve svém volném čase navštěvují různé vzdělávací kurzy. Nechceme v žádném případě snižovat důležitost samostudia pro profesionální růst učitelů. Především při sledování aktuálního stavu vědního nebo uměleckého oboru, který je základem vyučovacího předmětu bude tato forma hrát vždy zásadní roli. Kde však **je samostudium nedostačující formou, jsou pedagogické a psychologické aspekty práce učitele**. Takové otázky jako je hodnocení výsledků učení žáků, práce s handicapovanými žáky nebo řešení šikany, lze jen těžko zvládnout samostudiem. Pro pedagogicko-psychologickou přípravu lze vysílat učitele podle jejich potřeb a zájmu do kurzů pořádaných různými institucemi dalšího vzdělávání, jinou možností je zajistit další **vzdělávání ve vlastní škole**. K tomu si školy mohou

pozvat externího lektora nebo se mohou pokusit zajistit vzdělávání ze svých řad. Když se jeden člen pedagogického sboru zúčastní nějaké externí vzdělávací akce, je velmi žádoucí, aby něco z toho, co se naučil, předat svým kolegům. Různé formy vzdělávání učitelů se tak mohou vzájemně doplňovat. Velkým přínosem společného vzdělávání pedagogického sboru je, že vytváří **prostor pro výměnu zkušeností a příkladů dobré praxe** a umožňuje učitelům **lépe se poznat po profesní i lidské stránce**, což je základním předpokladem pro **fungování učitelského sboru jako spolupracujícího týmu**.

2. Kontext kurikulární reformy

Projevem narůstající autonomie škol je i současná **kurikulární reforma**, která do jisté míry poskytuje školám větší svobodu ve výběru učiva a téměř úplnou svobodu při volbě vyučovacích strategií a metod. Velká většina škol se s přechodem na vlastní školní vzdělávací program vypořádala a ani ze strany učitelstva, ani ze strany rodičů nezazněly hlasy, které by podstatu reformy zpochybnilly. To ukazuje, že nastoupený reformní směr je správný. Kurikulární reforma přináší do škol mnohem zásadnější změnu, než se na první pohled může zdát. Nejde jen o to, že jedny „osnovy“ budou nahrazeny jinými „osnovami“, ale už proces tvorby školního vzdělávacího programu obsahuje silný potenciál týmové spolupráce. Učitel vždy uvažoval a do jisté míry i rozhodoval o výběru vhodného učiva. Obvykle však zůstával v omezených hranicích svého vyučovacího předmětu. Kurikulární reforma tuto předmětovou uzavřenost otvírá a umožňuje učitelům lépe koordinovat témata, která se vyskytují v různých oblastech vzdělávání, a **budovat smysluplněji celistvý tvar žákovy cesty školním vzděláváním**. Propojování vyučovacích předmětů do tzv. vzdělávacích oblastí není něčím úplně novým. Navazuje na budování tzv. mezipředmětových vztahů, které mají v českých školách dlouhou tradici.

Chtěli bychom upozornit ještě na jeden aspekt kurikulární reformy. Vyučovat podle nově koncipovaného školního vzdělávacího programu nelze rutinními metodami. Jestliže cíle vzdělávání jsou v ŠVP formulovány jako očekávané znalosti, dovednosti a postoje žáků, pak **je nutno změnit i vyučovací metody a způsoby školního hodnocení**. Kurikulární reforma tak startuje komplexní změnu vzdělávání v počátečním vzdělávání.

D. Hopkins uvádí **principy, na kterých by měly být školní vzdělávací programy založeny**, aby vedly ke skutečné „autentické“ změně k lepšímu.

1. Soustředit se na výsledky učení a úspěšnost žáků v širším slova smyslu než pouze na výsledky jednotlivých zkoušek nebo testů.
2. Týmově spolupracovat v rámci školy a poskytovat si vzájemnou podporu.
3. Opírat se o výsledky pedagogického výzkumu a vycházet z teorií vyučování a učení.
4. Respektovat a využívat specifický kontext školy.
5. Vybudovat dobrou organizační základnu pro zavádění ŠVP do praxe.
6. Provádět průběžné vyhodnocování realizace ŠVP.
7. Zaměřovat se na kvalitu výuky a učení žáků.

8. Provádět jak dlouhodobé strategické plánování, tak střednědobé intervenční plánování.
9. Hledat externí podporu prostřednictvím vytváření sítí s dalšími školami a odbornými pracovišti.
10. Usilovat o systémovost a udržitelnost změny (Hopkins 2001, 16-17).

3. Projekt INOSKOP

Projekt INOSKOP (Inovující školy v Praze) vznikl s úmyslem přispět ke zkvalitnění práce pražských základních škol v podmínkách probíhající kurikulární reformy. Příjemcem podpory z ESF je Magistrát hlavního města Prahy. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy je jediným partnerem a současně hlavním realizátorem projektu. Pro realizaci byl sestaven realizační tým, jehož jádro tvoří pracovníci Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK.

Pro záměr zkvalitnit práci škol, jsme vyšli ze dvou základních premis. První z nich je, že spoluprací akademického pracoviště se školami lze poskytnout učitelům **aktuální informace o vývoji na poli pedagogického výzkumu a pedagogických věd**. Druhou, že **vzájemná výměna zkušeností mezi školami** může být stejně bohatým zdrojem zkvalitňování práce učitelů jako čerpání z teoretických zdrojů. Propojení obou premis včetně jejich jemnějších rovin nás přivedlo k myšlence vybudování funkční a fungující sítě mezi školami.

Pojem síť (z anglického slova *network*) proniká z oblasti informačních a komunikačních technologií do dalších oblastí sociálních věd. Bohatě je rozvinut v teorii managementu a zásadní roli hraje i v sociologii či psychologii. Je zde chápán jako alternativa k tradičním hierarchickým strukturám. Síť zdůrazňuje především potenciál horizontálního propojení, které má tendenci oslabovat ostré hranice mezi vědními obory. Příkladem jsou vědy, které jdou napříč vědními obory. Jedním z nich je například tzv. **kognitivní věda**, která je „interdisciplinární aktivitou zabývající se myšlením a inteligencí a zahrnující filozofii, psychologii, umělou inteligenci, neurovědy, lingvistiku a antropologii“ (Thagard 2001, s.11). Kognitivní věda definuje schopnost konekcionistických sítí vytvářet **expertní systémy schopné učení**.

Nové pojetí argumentuje, že svět teorie, vědění a učení roste a rozvíjí se holisticky a je integrován paralelními způsoby, pro které lze použít metaforu sítě. Každé myšlenkové vlákno sítě je schopno spojení se sousedními i vzdálenými vlákny do kognitivního propojení. To vytváří celkové zasítování, propojené kognitivní spojení naší subjektivní „teorie“ výkladu světa. Nabízí se pochopitelně i metafora internetové sítě (*World Wide Web*), která vznikla jako původně vojenský projekt s cílem zachovat fungování systému i v případě výpadku části (OECD 2003, s. 42). Vytváření vazeb sítí (*networking*) nejen zajišťuje fungování systému, ale i přispívá k objevování nových vazeb mezi subjekty v síti. Síťování má rozměr komunikace „tváří v tvář“ a komunikaci distanční, kde hrají stále důležitější roli informační a komunikační technologie (ICT). Ty otvírají nové komunikační kanály, které rozšiřují učitelům možnosti zapojení do dialogu s kolegy uvnitř školy i mimo školu s učiteli jiných škol, s rodiči i širší komunitou. Tento posun od individualistického a izolova-

ného konceptu učitelské profesionality je předpokladem, aby se školy mohly stát **učícími se organizacemi** (OECD 2001). Na úrovni individuálního učitele se objevuje potřeba přechodu od práce o samotě, k přijetí myšlenky, že poznatková báze učitelské profese vzniká na základě společného dialogu a spolupráce mezi učiteli (OECD 2000).

4. Výběr a zapojení škol

Jádro sítě vytváří dvanáct úplných základních škol vybraných ve výběrovém řízení podle předem stanovených kritérií:

- ochota vzdělávat své kolegy ve škole a později i učitele z jiných škol
- otevřenost poskytovat informace o své práci jiným školám
- ochota trvale rozvíjet svou školu
- schopnost zajistit aktivní účast dvou zástupců po celou dobu projektu a spolupodílet se na řízení projektu.

Výběr pilotních škol dále zohledňoval jejich umístění, aby byla rovnoměrně pokryta celá Praha. Důvodem je to, že záměrem projektu je vytvořit v pilotních školách oblastní centra inovací.

5. Rozdělení rolí

Z každé pilotní školy byli do projektu zapojeni dva zástupci s poněkud odlišnými rolami. První zástupce musí reprezentovat vedení školy a mít pravomoc jednat jejím jménem. V praxi to je většinou ředitel nebo jím pověřený zástupce (v dalším textu budeme pro zjednodušení používat pro tuto roli označení ředitel). Druhý zástupce je vedením školy vybraný učitel, který má mezi svými kolegy přirozenou autoritu a předpoklady stát se lektorem dalšího vzdělávání. Oba zástupci školy jsou vzájemně zastupitelní, takže na všech akcích je vždy škola zastoupena minimálně jedním zástupcem.

Od ředitelů se v projektu očekává, že budou průběžně **identifikovat vzdělávací potřeby učitelů a možnosti rozvoje školy**. Pod vedením a s odbornou podporou garantů a dalších členů realizačního týmu zpracovali jednorocní plán pedagogického rozvoje školy a v následujícím roce jej realizují. Dále ředitelé organizují a osobní angažovaností podporují program **dalšího vzdělávání učitelského sboru**, který je hlavní náplní práce druhého zástupce školy.

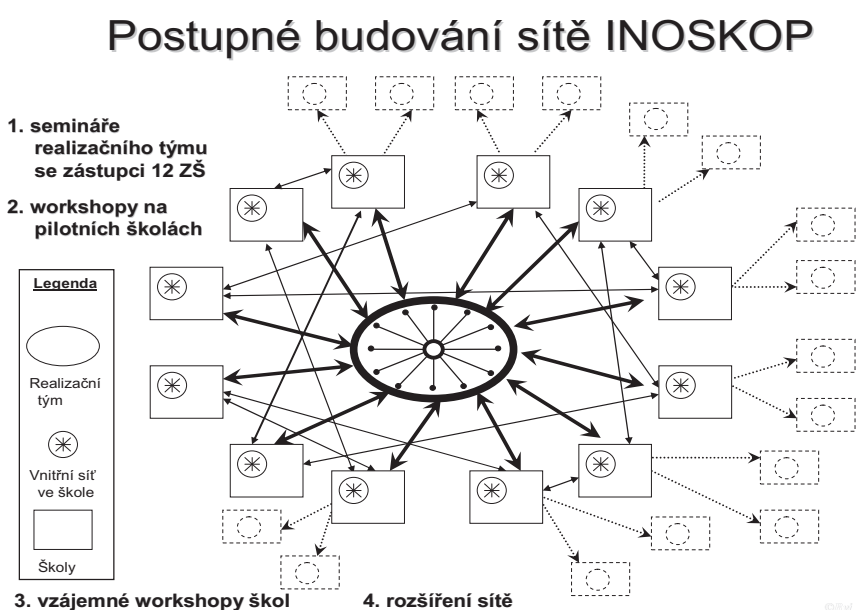
K těmto obecně nastíněným činnostem je zástupcům škol poskytována intenzivní podpora, která má několik vzájemně se doplňujících součástí. První již zmíněnou formou podpory je skutečnost, že každá škola má svého **garanta** z řad učitelů pedagogické fakulty. Role garanta spočívá v tom, že oběma zástupcům školy poskytuje pomoc při realizaci jejich specifických úkolů v projektu. Pravidelně svěřenou školu navštěvuje a poskytuje zpětnou vazbu, jak se realizace projektu INOSKOP promítá do každodenního života škola, jak je přijímána učiteli popř. žáky a rodiči dané školy. Garanti vytvářejí jádro realizačního týmu, jehož součástí je manažerka, ekonomka a hlavní řešitel projektu.

6. Síť INOSKOP

V projektu INOSKOP mají vztahy podobu sítě v několika úrovních:

- mezi učiteli pedagogické fakulty a učiteli pilotních základních škol
- mezi učiteli uvnitř pilotní školy
- mezi učiteli pilotních škol navzájem
- mezi učiteli pilotních škol a učiteli dalších pražských škol

Obr. 1. Postupné budování sítě INOSKOP



1. V tradiční přípravě budoucích učitelů a v dalším vzdělávání učitelů z praxe zpravidla probíhá komunikace mezi vzdělavateli učitelů a učiteli jednosměrně, shora dolů. V projektu INOSKOP je **komunikace důsledně obousměrná**. Ze škol získáváme informace o jejich vzdělávacích potřebách. Děje se to nejen formou přímého dotazu řediteli, ale pomocí různých evaluačních nástrojů, které směřují k odhalení skutečných potřeb učitelů a žáků dané školy.
2. Mezi učiteli uvnitř každé pilotní školy vznikají vazby především tím, že se pravidelně (jednou za měsíc) scházejí se svými kolegy zapojenými přímo do projektu na **tzv. aplikačních seminářích**. Cílem seminářů je lépe se vzájemně poznat po profesní stránce a vzájemně se inspirovat a obohacovat.
3. Mezi učiteli pilotních škol je z počátku vazba zprostředkovaná, tím, že se pravidelně stýkají zástupci pilotních škol mezi sebou. V další fázi dochází k přímému kontaktu učitelů ze škol při výjezdních soustředěních, na kterých jsou učitelé rozděleni do skupin podle příbuzných aprobačních napříč školami. Další intenzivní formou propojení je to, že **učitel z jedné pilotní školy přichází vést seminář na jinou pilotní školu**. Vystupování je reciproční uvnitř sítě pilotních škol.

4. Poslední vazba je taková, že učitel z každé pilotní školy vede seminář pro jednu další školu, která nebyla do projektu zapojena.

7. Odborné semináře

Identifikace vzdělávacích potřeb pomohla připravit cyklus odborných seminářů pro zástupce pilotních škol. Semináře se konají pravidelně každý měsíc a mají víceméně jednotnou strukturu. První část se obrací více na zástupce školy z řad učitelů, druhá směřuje primárně na zástupce vedení školy.

Odborné semináře jsou tematicky zaměřeny k některé z problémových oblastí života školy a práce učitelů. Na pravidelné odpolední semináře navazují dvoudenní výjezdní semináře, které proběhly na začátku projektu zvláště pro ředitele a zvláště pro učitele. Cílem bylo se lépe poznat a zabývat se tématy, které mají svá specifika vzhledem k té které roli. Semináře jsou koncipovány tak, že „učitelé“ se zde připravují na roli lektorů dalšího vzdělávání a „ředitelé“ jsou seznamováni s evaluačními a výzkumnými nástroji, které potom aplikují ve vlastní škole. Témata odborných seminářů byla v prvním roce realizace projektu společná pro všechny pilotní školy a snažila se reagovat na současný vzdělávací kontext, který je dán především probíhající kurikulární reformou. Pro další rok jsme vyšli ze vzdělávacích požadavků jednotlivých pilotních škol a vytvořili jsme čtyři skupiny po třech školách. Zde se příbuzným tématům budou školy věnovat do větší hloubky.

V prvním roce jsme pro učitele připravili odborné semináře na tato témata:

1. Motivace žáků k učení
2. Efektivní vyučování
3. Kooperace ve výuce
4. Hodnocení úspěšnosti žáků

Učitelé z pilotních škol navštěvují seminář s tím, že jejich hlavním úkolem je aplikovat seminář ve své škole. Odborný seminář je jim tak určitým modelem, jak se tématem zabývat, a poskytuje možnost vyzkoušet si jednotlivé aktivity v roli posluchačů. To, jak téma nakonec uchopí jako lektori, je plně v jejich kompetenci a seminář jim slouží jen jako opora pro případy, kdy si neví rady. S přípravou vlastního lektorování jim navíc pomáhá garant, který je také přítomen při transformaci tématu do specifického prostředí školy. Z každého semináře je lektorům poskytnuta elektronická prezentace, namnožené materiály a další zdroje k volnému použití. Výjezdní seminář pro učitele-lektory byl zaměřen na specifika vzdělávání dospělých a různé aktivizující metody práce a komunikační dovednosti, s cílem připravit je na jejich novou roli.

Ředitelé nejsou ani v průběhu první části odborných seminářů pasivní a podobně jako další členové realizačního týmu se do všech činností a diskusí aktivně zapojují. Ve druhé části, která je určena primárně ředitelům, jsme se věnovali nejdříve metodice SWOT analýzy, kterou ředitelé následně prováděli ve svém pedagogickém sboru s cílem identifikovat nejprve slabé a silné stránky své školy, příležitosti, které se jim nabízejí, včetně rizik či hrozeb, které je doprovázejí. Důraz byl položen na aktivní zapojení všech učitelů, aby obraz školy byl co nejkompaktnější. Ředitelé

tak získali východisko pro stanovení priorit, na které se budou v následujícím školním roce soustředit. Na výjezdním semináři pak ředitelé byli seznámeni se standardizovaným dotazníkem **klimatu pedagogického sboru** a možnostmi jeho využití pro objektivní zjištění, jaké klima panuje mezi učiteli jejich školy, jak učitelé hodnotí jejich styl řízení apod. Ředitelé všech pilotních škol se dobrovolně rozhodli dotazník distribuovat. Po zpracování jim byly poskytnuty souhrnné výsledky za každou školu. Dalším tématem byla **autoevaluace školy**. Ředitelé byli seznámeni s hlavními zásadami autoevaluace a na jimi zvolených prioritách si ve skupinách zkoušeli priority rozepsat do konkrétních cílů, pro ně hledat vhodné prostředky naplňování a evaluační nástroje, které poskytnou zpětnou vazbu o míře naplnění cíle. Tím byl položen základ k plánu **pedagogického rozvoje školy** (PRŠ), který již ředitelé dopracovávali individuálně. Po dokončení první verze jej zveřejnili v rámci projektu a získali „opponentský“ posudek od svého garanta a od dvou kolegů ředitelů (jednoho si vybrali sami, druhý jim byl určen losem). Navíc se k plánům pedagogického rozvoje vyjádřilo vedení projektu ve spolupráci s nezávislým expertem na evaluaci. Výsledkem tohoto procesu jsou akční plány, které se v následujícím školním roce rozbíhají k realizaci.

8. Výukové materiály

Publikační aktivity jsou v projektu rozloženy mezi elektronické a tištěné publikace. Obě formy se vzájemně doplňují. Elektronické materiály jsou poskytovány zástupcům pilotních škol prostřednictvím **webového portálu projektu**. Za účelem usnadnění elektronické komunikace v projektu byly všechny školy vybaveny počítačovou sestavou a pracovním stolem, umístěným tak, aby byl přístupný pro všechny učitele školy. Dále byly školy vybaveny prezentační technikou (dataprojektor a projekční plátno), aby mohlo další vzdělávání učitelů probíhat na dobré didaktické úrovni a stalo se modelem pro zavádění nových výukových technologií do výuky.

Tištěné materiály budou soustředěny do několika publikačních výstupů. Jako první vznikne kniha, která shrne zkušenosti z prvního roku činnosti učitelů-lektorů. V jednotlivých kapitolách budou popsány aplikační scénáře témat odborných seminářů. Další připravovaná publikace se soustředí na činnost ředitelů při přípravě a realizaci plánu pedagogického rozvoje školy a poslední publikace vyjde jako sborník z celopražské konference, na které zástupci pilotních škol budou referovat o průběhu projektu ve školách.

9. Závěr

Projekt INOSKOP postoupil do druhé poloviny své realizace a tento článek je první bilancí výsledků. Průběžná evaluace projektu ukazuje, že stanovené cíle se daří naplňovat, nicméně v dalším roce před námi stojí nové výzvy jako výjezdní semináře pro učitelské sbory pilotních škol, vystupování učitelů-lektorů na „cizích“

školách, autoevaluce škol či vydání plánovaných publikací. Doufáme, že se všechny tyto výzvy podaří zvládnout a projekt prokáže, jaký potenciál spočívá v budování spolupracující sítě. S celkovými výsledky projektu včetně použitých výzkumných metod seznámíme v monotematickém čísle *Orbis scholae*.

Literatura

- HOPKINS, D. *School Improvement for Real*. London : RoutledgeFalmer, 2001.
Knowledge Management in the Learning Society. Paris : OECD, 2000.
Learning to Change : ICT in Schools. Paris : OECD, 2001.
STARÝ, K. Vytváření sítě spolupracujících škol jako specifická forma dalšího vzdělávání – projekt INOSKOP. In KOHNOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, I. (eds.) *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Praha : UK PedF, 2007.
THAGARD, P. *Úvod do kognitivní vědy : Mysl a myšlení*. Praha : Portál, 2001.