

MOŽNOSTI INDIVIDUÁLNÍ POMOCI UČITELI V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA PŘÍKLADU ROLE GARANTA ŠKOLY V PROJEKTU INOSKOP

JIŘINA NOVOTNÁ

Anotace

Text seznamuje s pojetím a popisem realizace poskytování podpory učitelů v rámci experimentálního modelu dalšího vzdělávání učitelů v projektu ESF INOSKOP (Inovující školy Praha). Učitelé v roli lektora poskytoval pomoc garant – akademický odborník.

Klíčová slova

neformální další vzdělávání učitelů, personalizace vzdělávání učitelů, poskytování podpory, spolupráce výzkumníků a učitelů ZŠ

Abstract

The study describes the model of teacher in-service education implemented within the ESF INOSKOP project realised by Charles University in Prague. The multilevel model was based on collaboration between a researcher and a teacher running the workshop for a group of teachers from the involved schools.

Key words

informal in-service teacher education, personalisation of teacher in-service education, assistance in personal growth, collaboration between an educational researcher and a teacher

1. Možnosti profesionálního rozvoje učitelů v rámci dalšího vzdělávání v prostředí školy - model vzdělávání projektu INOSKOP

Další vzdělávání učitelů představuje specifický typ profesního vzdělávání expertní profese. V současnosti má škola jako učící se organizace v českém prostředí oporu pro autonomní chování v oblasti dalšího vzdělávání učitelů zatím převážně v legislativě - v zákonu o pedagogických pracovnících. Výhody a přínosy vzdělávání učitelů ve školním prostředí jsou českou odbornou literaturou reflektovány (Lazarová a kol. 2006, Pol 2007), nacházíme v ní i informace o zkušenostech s realizací z domácího prostředí. Tato forma – vzdělávání ve škole/na pracovišti v dalším vzdělávání učitelů však zatím není zdaleka tak rozšířena jako v oblasti firemního vzdělávání. Nemá zatím oporu v systému dalšího vzdělávání, je založena především na nabídce různých vzdělávacích subjektů a poptávce škol po jejich programech.

O spojení vzdělávání odpovídajícího potřebám učící se školy a požadavkům na

změnu v rámci implementace vzdělávací reformy při zavádění rámcově vzdělávacích programů do základních škol se pokusil projekt ESF INOSKOP (*Inovující školy v Praze*). Řešitelským pracovištěm byl Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK.

O projektu pojednává další text tohoto čísla (Dvořák, Chvál) a jeho podrobná charakteristika již byla v *Orbis scholae* podána v textu K. Starého, hlavního řešitele projektu (Starý 2008, s. 87 – 91). Pro potřeby této studie popisujeme stručně jeho část zabývající se vzděláváním učitelů, neboť se zde budeme zabývat jeho jednou originální komponentou - individualizovanou spoluprací akademického pracovníka a učitele.

Vzdělávací program byl určen pro učitelské sbory 12 pražských inovujících základních škol. Tento program se stal součástí vytváření sítě inovujících škol. Program koncipoval, řídil a na jeho realizaci se podílel tým akademických pracovníků Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, dále katedry školní a sociální pedagogiky a katedry primární pedagogiky PedF UK.

Koncept vzdělávacího programu cíleně odmítl účelovou zaměřenost na to, jak didakticky zpracovávat vzdělávací obsahy nového kurikula, jeho těžiště spatřujeme především v rozvíjení a posilování učitelských kompetencí, a to ve všech reflektovaných oblastech (Švec, V. 1999, s. 34 - 36, Vašutová, J. 2004, Vašutová, 2007, s. 34 - 39). Pozornost věnuje rozvíjení nejen kompetencím specificky profesním, ale i sociálním a kognitivním. Jejich zvládnutí je založeno na vzájemné komunikaci, spolupráci, efektivním řešení problémů, tvořivosti, je podporováno samostatností a výkonností, spolehlivostí. Rozvíjení kognitivních kompetencí pracuje s učitelským myšlením a učením se, využívá procesy zdůvodňování a hodnocení.

Účast v takto pojetém vzdělávání se opírá o participaci učitele na svém odborném a osobnostním růstu, učitel je motivován k sebevzdělávání a sebevýchově, které se stávají součástí vzdělávacího procesu. Cíl vzdělávání zde nebyl proponován jako příprava učitele na realizaci Školního vzdělávacího programu základní školy, ale komplexněji – cílem vzdělávání bylo poskytnout učiteli podporu zprostředkováním znalostí, aby byl schopen podílet se na kvalitním životě školy právě tak v oblasti procesů řízení a procesů edukace jako v mezilidských vztazích.

Základním **principem vzdělávání** v našem modelu vzdělávání, zároveň cílem, prostředkem i podmínkou byla **spolupráce**: 1) učení na bázi spolupráce členů učitelského sboru jednotlivých základních škol a 2) vytváření sítě spolupracujících škol, které navzájem mezi sebou a spolu s realizačním týmem sdílely své zkušenosti z rozvíjení pedagogické kvality školy.

Jedním z **dílčích cílů** vzdělávacího programu bylo dokázat využít poznatky a názory současné pedagogiky z akademického prostředí v prostředí školní praxe tak, aby byly pro učitele využitelné ve vlastním pedagogickém působení v prostředí třídy a školy, a to ne pouze v prosté aplikaci při volbě konkrétních metod a prostředků, ale i jako podklad pro vytváření učitelova osobního konceptu vzdělávání.

Realizační tým zvolil **přístup** vyžadující **participaci aktérů** vzdělávání na procesu vzdělávání, nepředkládal proto hotová řešení v podobě souboru konkrétních detailně popsanych námětů a návodů, které by učitel mohl po minimální úpravě využít jako přípravu na vyučování, a o který podle zkušeností organizátorů i lektorů

vzdělávání učitelů často projevují učitelé zájem (Kosová 2008). I v našem projektu se projevila očekávání a požadavky některých učitelů tohoto typu.

Přístup k učitelům jako subjektům vzdělávání naplňuje i zvolený **model dvou-
stupňového vzdělávání**: v **prvním stupni vzdělávacího programu** se skupina učitelů ze zúčastněných škol účastnila seminářů k vybraným tématům, které vedli akademičtí odborníci.

Ve **druhém stupni vzdělávání** v prostředí učitelských sborů pak tyto učitelé v roli lektora (dále v textu budeme užívat pro tyto učitele pojem lektori) v tzv. aplikačních seminářích nabízeli poznatky a doporučení pedagogické vědy svým kolegům. Ve skupině řídili diskuse, kdy učitelé reagovali na sdělení z oblasti pedagogické teorie a výzkumu, ale kdy také docházelo k výměně a sdílení vlastních zkušeností.

V první fázi dvouletého projektu byla vybrána pro vzdělávací aktivity obecnější témata, ke kterým dospěl v rámci konsensu realizační tým jako k zásadním pro vzdělávací reformu a přitom se vztahovala přímo k problémům vyučování a učení: 1. motivace žáků k učení, 2. hodnocení výsledků vzdělávání, 3. efektivita vyučování, 4. kooperace ve vyučování, 5. kolegiální hospitace. Závěry a doporučení pedagogické teorie učitelé porovnávali se svými zkušenostmi a dosavadními znalostmi a své názory a zkušenosti porovnávali mezi sebou. Očekávaným výsledkem byl společný diskurz pedagogického sboru, který měl přinést sjednocení v chápání a aktivním užívání pedagogických pojmů, žádoucí bylo dosáhnout konsensu pedagogického sboru, který by byl v souladu s pohledem pedagogické vědy. To mělo pomoci při dalším přenosu poznatků a doporučení z akademického prostředí a při následujícím sdílení zobecnitelných a přenosných zkušeností z jednotlivých zúčastněných škol v rámci sítě. K naplnění těchto očekávání došlo v různé míře na jednotlivých účastnických školách, ale i v různé míře pro jednotlivá témata. V rámci jednoho učitelského sboru.

Na základě vyhodnocení uskutečněných vzdělávacích aktivit jak jednotlivými školami, lektory, tak realizátory byl modifikován program pro druhou fázi projektu v dalším roce.

V druhé fázi byly uskutečňovány dvě formy vzdělávání pro pedagogické sbory: vzdělávací aktivity pro sbory na školách, které vedli hostující lektori ze spolupracujících škol podle plánu projektu, a navíc byla zařazena forma společných dvou-
denních výjezdních seminářů pro pedagogické sbory vždy tří spolupracujících škol, které vedli akademičtí odborníci (této formě se věnuje v tomto čísle speciálně text D. Dvořáka a M. Chvála). Vzdělávací obsah byl koncipován na základě zjišťování vzdělávacích potřeb dvěma postupy: pro výuku na výjezdních seminářích byla vybrána témata podle požadavků škol (ředitelé škol sestavovali žebříček témat na základě svých zjištění o vzdělávacích potřebách učitelského sboru - k hodnocení dospěli způsoby s různou mírou participace učitelů při rozhodování). Druhou skupinu představují témata, jež si zvolili sami lektori v dialogu se dvěma školami, na kterých hostovali, podle toho, které příklady dobré pedagogické praxe nebo pedagogické inovace z vlastní činnosti nebo činnosti své školy chtěli a byli schopni prezentovat na spolupracujících školách a o které projevila zároveň spolupracující škola zájem.

2. Koncept modelové individuální pomoci učiteli - funkce odborného garanta

Nový prvek prezentovaného modelu vzdělávání v rámci víceúrovňového systému představuje **funkce garanta školy**. Garantem byl akademický odborník, který zastával v projektu několik rolí. V programu vzdělávání spolupracoval s lektorem - ve fázi přípravy jeho vzdělávací aktivity, při vlastní realizaci a při pedagogické reflexi. Dále se účastnil přímo vzdělávacích aktivit v rámci skupiny učitelského sboru.

Tým realizátorů se snažil ve svém projektu dostát požadavkům na učení dospělých - specifikoval a během projektu dále modifikoval cíle vzdělávání a obsahy na základě hodnocení účastníků a na základě vlastní reflexe, volil tomu odpovídající přístupy, organizaci, formy, vzdělávací metody tak, aby respektovaly potřeby učitelů a byly efektivní pro jejich učení.

Vzdělávací program založený na přímé spolupráci akademických odborníků a učitelů základních škol a na spolupráci učitelů ve sborech i mezi školami v síti přinášel do škol poznatky současné pedagogiky a učení se ze zkušeností druhých, následně poskytoval učitelům odbornou zpětnou vazbu tváří tvář, které se jim jinak nedostává. Na druhou stranu učitelé sdíleli s realizátory programu - pedagogickými výzkumníky své zkušenosti a poskytovali jim výzkumný materiál i pohled praxe pro vlastní výzkum.

Při koncipování dvouúrovňového modelu vzdělávání tým realizátorů vycházel z **pojetí vzdělávání lektorů** založeném na vzdělávání ve třech úrovních:

1. Vybavení lektorů znalostmi a dovednostmi:
 - znalostmi a dovednostmi, které budou předávat ve svém sboru,
 - specifickými znalostmi a dovednostmi potřebnými pro výkon role lektora.
2. Rozvoj jejich profesních kompetencí:
 - specifických odborných kompetencí, které jsou potřebné pro výuku ve vzdělávání dospělých, tyto kompetence vnímáme jako doplňující a rozšiřující součást profesních kompetencí učitele,
 - dalších kompetencí potřebných pro výkon role lektora, které jsou však společné s vykonáváním role učitele, učitel v roli lektora se bude zároveň rozvíjet pro potřebu své profese.
3. Rozvoj osobnosti: vytváření výzev a podmínek pro osobnostní růst.

Realizátoři předpokládali, že učitelé v roli lektorů budou sice vzhledem ke své přijaté roli motivovaní pro další vzdělávání učitelů více než učitelé v jejich sboru, ale v oblasti očekávání počítali lektoré se stejnými **očekáváními** spojenými se svým učením jako učitelé ve sborech: očekávání, že jim jako lektorům budou poskytnuty nové pedagogické informace, které budou následně nejlépe okamžitě použitelné ve vlastní činnosti.

Tvůrci projektu přihlíželi i k **specifičnosti cílové vzdělávací skupiny**. Lektory považovali za skupinu učitelů, kteří přistupují k vzdělávání jako subjekty procesu vzdělávání a jejichž aktivní postoj se mimo jiné projevuje v chápání vzdělávání jako učení. Přesto ale realizační tým nevyklučoval, že současně převážná část lektorů nepopře svými přístupy k vzdělávání příslušnost ke své profesní skupině. Její následující obraz vztahu k profesnímu vzdělávání vznikl ve srovnání s jinými profesemi: pro učitele je ve výzkumných zjištěních charakterizující 1. převažující jednostranný pohled na vzdělávání, který je ovlivněn vlastní kontinuální zkušeností se školním vzděláváním v roli účastníka vzdělávání, posléze v roli učitele, 2. specifický postoj učitelů k učení jako lidí, kteří učí druhé, 3. značná izolovanost učitele při výkonu profese a s tím související 4. kultura „nezasahování“ - učitelům není systémove poskytována ani zpětná vazba ani podpora (viz Kosová 2008, s. 7 – 10).

Východiskem pro koncepci vzdělávacího programu pro společné semináře se stalo **akceptování vzdělávacích potřeb** učitelů i v roli lektorů a **znalost charakteristiky učení učitelů** (Lazarová 2006). Lektorů formulovali svá očekávání ve vztahu k programu vzdělávání, své vzdělávací potřeby sice nesdělovali, ale realizátory byly rozpoznány jako v literatuře specifikovaná potřeba vlastní účasti na skupinovém vzdělávání a potřeba vycházet ze zkušenosti s vlastní výukou. Reflektování očekávání a potřeb učitelů přispělo k modifikaci vzdělávacího modelu zařazením funkce garanta školy.

Vzdělávání lektorů tak tvořily dvě po sobě následující formy, které se odlišují i svými přístupy: vzdělávání ve skupině lektorů mimo školu následně rozšířila a prohlubovala individuální podpora poskytovaná „člověkem zvenku“ na pracovišti.

Skupinové vzdělávání mimo školu + Individuální pomoc ve škole

Původně jsme v projektu vycházeli při **pojetí garanta** z pojetí **odborného garanta**, kdy působení garanta bylo chápáno jako garantování jednoho konkrétního tématu vždy jedním akademickým odborníkem individuálně pro každého z dvanácti lektorů – toto pojetí představuje poskytování odborné podpory. Nejblíže mu stojí role *akademického tutora* (Prusáková 2005, s. 53). Těžiště podpory jsme identifikovali v odborné správnosti interpretace obsahu vzdělávání při přenosu na školy.

Toto pojetí již ve fázi tvorby modelu vzdělávání nahradil návrh autorky vycházející z potřeb učitelů: **párový model spolupráce lektora a garanta školy spočíval v individuální pomoci**, která nabízela podporu odbornou i osobní a těžiště podpory nebylo striktně definováno. Poskytovaná podpora a způsob poskytování se lišily případ od případu podle pojetí pomoci jednotlivým garantem a jeho rozpoznáním potřeb konkrétního lektora.

Garant školy působil ve vícero rolích - garantoval činnost lektora, zároveň jako garant celé školy naplňoval roli „přítele školy“ a při aplikačních seminářích zastával roli poradce vůči pedagogickému sboru. Měl tak možnost propojit získanou znalost požadavků ředitele na vzdělávání svého sboru a vzdělávacích potřeb učitelů dané školy s potřebami a možnostmi „svého“ lektora.

Domníváme se, že tento koncept je ve zdělávání učitelů originální, je jedním ze způsobů (nelze zde hovořit pouze o vzdělávací formě) kombinovaného vzdělávání ve vzdělávání dospělých.

Autoři A. Crkalová a N. Riethof (2007, s. 87 - 88) předkládají model kombinovaného vzdělávání pro firemní vzdělávání, kdy se skupinové profesní vzdělávání doplňuje individualizovanou podporou metodou koučování. V současnosti je kombinované vzdělávání vnímáno ve vzdělávání dospělých jako progresivní a je hodnoceno jako efektivnější než samotné na objednávku podle potřeb firmy specifikované vzdělávání na pracovišti – při srovnávání efektivity vzdělávání se ukazuje, že pokud po programu výuky nenásleduje nějaká forma podpory, efektivita vzdělávání postupně s časem klesá. V případě kombinovaného vzdělávání dochází při poskytování podpory k oživování a posilování dovedností a znalostí získaných v první fázi vzdělávání a efektivita vzdělávání při déletrvajícím podpoře naopak stoupá. To odpovídá zkušenostem se vzděláváním učitelů mimo školu (Pol 2007).

Tým tvůrců formuloval při koncipování role garanta vůči lektorovi jako hlavní **úkoly garanta:**

1. Nabídka podpory.
2. Observace realizace vzdělávacího programu v aplikačním semináři pedagogického sboru.
3. Nabídka poskytnutí zpětné vazby.

*Komponenty pomoci lektorovi:
podpora + observace+ zpětná vazba,
nový cyklus: podpora ...*

Plnění těchto úkolů probíhalo v cyklech, poskytnutí zpětné vazby se stalo krokem k dalšímu poskytnutí podpory. Nabídka podpory nezakládala automaticky přijetí podpory lektorem. Ve vztahu vzájemné spolupráce garant podporu nabízel a bylo na lektorovi, zda ji přijme. Úkolem garanta potom bylo pomoci lektorovi ujasnit si, zda podporu potřebuje, pokud se garant domníval, že je to lektorova neuvědomovaná potřeba.

V přístupu k využívání pomoci garanta model pomoci užíval následující fáze převzatých (podle O'Connora-Seymoura 1996):

1. *Nevím, že to nevím.* Fáze nevědomé neznalosti.
2. *Vím, že to nevím.* Fáze vědomé neznalosti.
3. *Vím, že to vím.* Fáze vědomé znalosti.
4. *Nevím, že to vím.* Fáze nevědomé znalosti.

Míra naplňování úkolů garanta nebyla projektem stanovena, **společná kritéria** představovalo **splnění** formálních požadavků – navázat kontakt s přiděleným lektorem, dohodnout organizaci osobních setkání, formy vzájemné komunikace včetně využívání stránek projektu, účastnit se aplikačních seminářů „svého“ lektora, nabídnout zpětnou vazbu a po dohodě ji poskytovat.

Pro práci garanta byl deklarován jako společný základní **princip respektování osobnosti lektora.**

Personalizace pomoci. Způsob poskytování individuální pomoci a charakter vzájemné komunikace s lektorem nebyl v modelu rozpracován, garantům byla ponechána značná volnost pro uchopení své role. V projektu proto nebyl použit žádný v odborné literatuře se vyskytující termín, kterým by se tato role dala označit.

Garanti měli k uvážení, který **způsob nebo způsoby pomoci** použijí:

1. oblast, na kterou se především zaměří:

- výkon lektora,
- osobní kvality,

2. způsob pomoci/metodu, kterou zvolí:

- přímou – informování, instruování,
- zprostředkující.

Do určité míry v našem pohledu naplňují charakteristiku garanta následující termíny:

1. *Mentor / případně mentor přicházející „zvenku“*

- toto označení odpovídá způsobu pomoci, která je založena na rozvíjení znalostí a dovedností lektora a podpoře rozvoje profesních kompetencí.

2. *Poradce / konzultant v osobním poradenství*

se vztahuje k nepřímému působení, které je ukotvené především v nepřímém vedení a podpoře k převzetí osobní odpovědnosti v oblasti řešení určitého profesního problému nebo osobnostního rozvoje.

3. *Kouč*

označuje poskytovatele nepřímé podpory v osobnostním a profesním rozvoji, učení a výkonnosti.

Charakteristiku role garanta školy vůči lektorovi lze vnímat jako pohyblivou na škále od mentora po kouče podle převažujících způsobů pomoci a činností garanta, případně od kouče po poradce v oblasti zaměření.

Možné rozdíly v naplňování modelu individuální pomoci učitelů v roli lektora vzdělávání svých kolegů spatřujeme v následujících rovinách:

1. interakce - vztahová a komunikační, kdy dochází k vzájemnému působení garant – lektor,
2. osobnost garanta – pojetí pomoci je ovlivněné osobnostními charakteristikami, rozdílná potřeba a míra učení a rozvoje garanta v procesu poskytování pomoci,
3. osobnost lektora – individuální potřeba pomoci je ovlivněná osobnostními charakteristikami, stylem učení a potřebou rozvoje.

Vzhledem k tomu, že poskytování pomoci představovalo v dvouletém projektu déletrvající proces, uvažovali jsme **možnost, že dojde ke změně způsobu pomoci a charakteru role** u některého garanta v průběhu projektu. Změnu mohly způsobit dva činitele spojené s kategorií času:

Pomoc garanta lektorovi byla zalořena na **osobním vztahu**, který se v rámci spolupráce vyvíjel a měnil, mezilidský vztah mohl ovlivnit změnu kvality ale i způsobu poskytování pomoci, a to oběma směry: proměna vztahu mohla vést ke zvýšení kvality pomoci a k změně způsobu pomoci od poskytování přímého vedení po koučování, ale také naopak.

Garanti nebyli pro svou roli v rámci projektu speciálně připravováni. Realizátoři projektu včetně garantů věděli, že budou vstupovat do vztahů s různými zkušenostmi s poskytováním pomoci: se zkušeností vzdělavatelů učitelů či jiných dospělých ve skupinové výuce, zkušeností tutora z univerzitního prostředí, zkušeností individuální spolupráce s učiteli v akčním výzkumu, v odborném pedagogicko-psychologickém a osobnostním poradenství a terapii a zkušeností s koučováním v oblasti rozvoje profesních a osobnostních kompetencí. Možnost změny tak představovalo učení garanta - chápeme **proces učení jako oboustranný**, garant se tak mohl naučit pracovat v průběhu spolupráce s lektorem na základě u sebe více či nově rozvinutých kompetencí novým způsobem (který nemusí nutně umět pojmenovat a zařadit v kontextu andragogiky).

Další oblast rozdílů, které se při naplňování role garanta naskytly, je **oblast mezilidské komunikace**. Při koncipování modelu pomoci učitelů v roli lektora se nevěnovala otázce párové komunikace garant – lektor zvláštní pozornost. **Komunikační kompetence** byla v projektu vnímána jako **podmínka pro výkon role garanta školy**. Přístup ke komunikaci s lektorem byl ponechán plně na jednotlivých garantech, kteří si přinášeli zkušenosti s párovou komunikací s učiteli ze své praxe.

Rozdíly v komunikaci ve vztahu garant – lektor se u jednotlivých párů projevovaly v rovině komunikace v rámci mezilidského vztahu i v rovině komunikace odborného tématu a jeho edukace v aplikačním semináři. Rozdílná metakomunikace daná úrovní vzájemného vztahu pak ovlivnila způsob komunikace odborného tématu.

Jako významný faktor rozdílnosti v realizaci individuální pomoci chápeme **existenci různých typů způsobů pomoci**, které odpovídají rozdílným osobnostním charakteristikám garanta a **typů vyhovujících způsobů pomoci**.¹

V konečném výsledku při nabízení a přijímání pomoci záleželo, zda došlo k vyhovující kombinaci typu pomoc poskytujícího a typu, kterému je pomoc určena. Náročnější vyhovující výsledek nastal v případech, kdy byli typologicky nekompatibilní členové páru ochotni a schopni své přístupy a očekávání v rámci společného vztahu vzájemně přizpůsobit. (Situaci panujícího nesouladu mezi garantovým stylem nabízení pomoci a lektorem preferovaným způsobem pomoci, který mohou obě strany vnímat rozdílně, jsme v rozhovorech s účastníky nezaznamenali.) Požadavky

1 K rozlišení jednotlivých způsobů poskytování pomoci přispívá využití typologie osobnosti MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) zalořená na šestnácti vzorcích chování prezentovaná např. D. Keirseym a M. Bates (2006), v českém prostředí uváděnou M. Čakrtem (1999) a pro potřeby vzdělávání učitelů traktovanou část výukových a učebních stylů J. Stang (2006). Typologie MBTI pracuje s osobnostními preferencemi danými rozdíly v prioritách psychických funkcí - temperamentu, preferencí smyslového nebo intuitivního vnímání, dominancí funkce myšlení nebo citění a rozhodování či vnímání. Typologicky jsou zúčastnění garanti zařaditelní do různých skupin. Z rozdílných osobnostních preferencí na straně lektorů jako příjemců pomoci lze pak odvozovat existenci různých vyhovujících způsobů pomoci.

kladené tvůrci konceptu na poskytovatele pomoci byly však vyšší a byly podle našich zjištění v souladu s požadavky na kouče.²

Sledování oblasti možných typologických rozdílů v poskytování pomoci garantem a rozdílů mezi lektory ve vyhovujících způsobech pomoci nebyla projektem původně zvažována. Skupina 12 lektorů a 7 garantů ve fázi tvorby a realizace projektu představovala malou skupinu pro zobecňování a vytváření typologie. S rozdílnými přístupy k poskytování a přijímání pomoci se v projektu proto pracovalo jako s fenoménem individuálních osobnostních charakteristik jednotlivých účastníků. Zjišťování osobnostní typologie lektorů a garantů využíváme na základě získaných zkušeností pro zjišťování kvality a modu poskytované podpory ve výzkumném šetření, které již není součástí rozvojového projektu.

3. K vyhodnocování možností individuální podpory ve vzdělávání učitelů

Pro vyhodnocení přínosu funkce garanta při poskytování individuální podpory jsme zahájili monitorování jednoho komponentu modelu – v anketě pro lektory a souběžně v anketě pro guaranty jsme zjišťovali:

1. V čem byla pozitivně vnímána role garanta lektorem a v čem garant pozitivně hodnotí svou roli.
2. V čem vidí lektor možná omezení, nevýhody spolupráce s garantem oproti možné variantě zcela individuální práce a jaký je pohled garanta.
3. V které fázi vykonávání role lektora (příprava výuky – výuka – reflexe výuky) a jak intenzivně spolupracovali.
4. Na jaké úrovni probíhala spolupráce v jednotlivých fázích lektorské činnosti – zjišťujeme zastoupení v okruzích a specifikovaných druzích činnosti, které jsou součástí pomoci garanta, a jejich četnosti v rámci poskytované pomoci, potřebu určitého způsobu pomoci a projevení zájmu o tento způsob pomoci ze strany lektorů / ze strany garantů odhad potřeb a zájmu lektorů o druh pomoci.
5. Které kompetence lektor u garanta oceňuje / které své kompetence garant uplatnil.
6. Jak lektorovi vyhovoval styl práce garanta, charakteristika stylu garanta, charakteristika pro lektora žádoucího stylu / sebehodnocení garantem, odhad pro lektora vhodného stylu .
7. Jaký měla spolupráce s garantem pro lektora přínos / hodnocení přínosu pro lektora garantem.
8. Očekávání a jejich naplnění a nenaplnění spjatá se spoluprací s garantem / očekávání a jejich naplnění a nenaplnění spjatá s výkonem role garanta.

Anketa byla sestavena z polootevřených a uzavřených otázek. Uzavřené odpo-

² Pro potřeby koučování existuje metodická pomoc v literatuře k vzdělávání dospělých, jak přizpůsobit svůj styl na základě jednotlivých preferencí potřebám příjemce (např. Crkalová, Riethof 2007, s.108 – 126).

vědi měly volbu na škále od 1 do 4. Sledovali jsme míru souhlasu páru lektor – garant. Výsledky ankety slouží k vypracování charakteristik působení jednotlivých garantů, které lze zařadit na škále způsobu nabídky a poskytování podpory. Anketu doplňují rozhovory s guaranty o jejich pojetí individuální podpory učitelů a rozhovory s lektory o jejich vzdělávacích potřebách, potřebách podpory a jejich naplňování. Součástí šetření je zjišťování osobnostního typu lektorů a garantů a jejich kompatibility.

4. Užití funkce garanta při poskytování individuální podpory

Představením modelu individuální pomoci s využitím funkce garanta školy jsme se pokusili nastínit koncept vzdělávání učitelů, který usiluje být v souladu s názory a poznatky současné pedeutologie a zároveň by využíval přínosů andragogiky a zkušeností praxe vzdělávání dospělých v oblasti firemního vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů. Fakt, že se model podařilo v rámci projektu úspěšně realizovat, je dostačující pro pozitivní hodnocení.

Model byl během projektu v rámci akčního výzkumu dále upravován a nakonec byl realizován v podobě časově a organizačně, obsahově i metodicky náročnější oproti původnímu konceptu – tvůrci projektu identifikovali a akceptovali postupně další vzdělávací potřeby lektorů, na základě kontaktu se školami získali informace o jejich dalších vzdělávacích potřebách a rozšířili vzdělávací obsah, zároveň ale zvýšili i své vzdělávací požadavky.

Model individuální podpory jako součást programu vzdělávání ve škole byl vyvinut pro potřebu projektu. Představuje náročný způsob personalizovaného vzdělávání, který však poskytuje učitelům potřebnou individuální pomoc založenou na podpoře rozvoje osobnosti a vytváření podmínek pro naplňování potřeb sebeúcty a seberealizace.

Naplnil rozdílně formulovaná očekávání účastníků projektu: 1. **realizátoři projektu** při vytváření konceptu individuální podpory spatřovali hlavní cíl v **profesionálním rozvoji učitele-lektora** včetně jeho rozvoje osobnostního, který může přispět ke kvalifikovanému zavádění a udržení změny ve škole, 2. **nositel projektu** Magistrát hl.m. Prahy zadal **podporu inovace**, 3. **ředitelé zúčastněných škol** očekávali přínos k **rozvoji školy** – v oblasti zlepšení pedagogických a sociálních kompetencí učitelů, 4. **učitelé-lektoři** očekávali přínos v rozvoji profesionálních dovedností a osobnostním rozvoji, především s cílem **zlepšení kvality výuky**.

Literatura

- Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.
Beňo, M. a kol. *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : ÚIPŠ, 2001.
Crkalová, A., Riethof, N. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha : Grada Publishing, 2007.
Hawkins, P., Shořet, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2004.
Keirsej, D., Bates, M. *Jaký jste typ osobnosti?* Praha : Grada Publishing, 2006.

- Kosová, B. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učení sa učiteľov. In *Orbis scholae* 3/2007, s. 5- 11.
- Lazarová B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido 2006.
- Lazarová, B., Cpinová, S. Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitel'ské listy*, měsíčník Agentury Strom, Praha : Agentura Strom, 2004, č. 3, s. 4.
- Lazarová, B., Prokopová A. Škola – přirozené místo pro profesionální rozvoj učitelů? In Wiegerová, A. (ed.) *Kvalita života v škole v centre pozornosti výzkumných projektov*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK Bratislava, 2005, s. 90 – 96.
- Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 1999.
- Machalová, M. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Gerlach Print, 2006.
- Mužík, J. *Andragogika*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- Mužík, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň : Fraus, 2005.
- Novotná, J. Inovativní přístup v dalším vzdělávání učitelů - Funkce odborného garanta v projektu INOSKOP. In *Sborník z mezinárodní konference České pedagogické společnosti*, v tisku, 6 s.
- Perhács, J. (ed.) *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedecké konferencie. Bratislava : Katedra andragogiky FF UK, 1999.
- Plamínek, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha : Grada Publishing, 2002.
- Pol, M., Lazarová, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2000.
- Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova Univerzita, 2007.
- Pol, M. Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 213 – 226. ISSN 0031-3815.
- Procházka, M., Somr, M. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice : V-studio, 2008.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- Prusáková, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print a TT UK, 2005.
- Stacke, ě. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha : Grada Publishing, 2005.
- Starý, K. Učící se škola – projekt INOSKOP. In *Orbis scholae* 3/2007, s. 85 – 92.
- 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.
- Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- Švec, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.
- Vašutová, J. Specifika vzdělávání dospělých se zřetelem na profesní skupinu učitelů. In Starý, K. (ed.) *Pedagogika ve škole*, v tisku.
- Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido : Brno, 2004.
- Vašutová, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : UK PedF, 2007, s. 34 - 39 .
- Walterová, E. et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, 1. díl. Brno : Paido, 2004.
- Walterová, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy.

In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. Praha : PedF UK, 2001, s. 9 – 18.

Whitmore, J. *Koučování. Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonu*. Praha : Management Press, 2005.

Tento článek vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy v projektu Rozvoj sítě pražských inovujících škol – INOSKOP reg. č. CZ.04.3.07/3.1.00.1/0222.