



MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

HODNOTICÍ ZPRÁVA

PROJEKTU „ROZVOJEM OSOBNOSTNÍCH A PROFESNÍCH KOMPETENCÍ UČITELŮ MŠ A ZŠ K VYŠŠÍ KVALITĚ VZDĚLÁVÁNÍ“

ŘEŠITEL PROJEKTU: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
MANAŽER PROJEKTU: PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

PARTNEŘI PROJEKTU: Schola empirica z. s.

SCHOLA EMPIRICA

Vzdělávací agentura TSM, spol. s r. o.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

BRNO 2015

Obsah

ÚVODEM.....	3
1 POPIS PROJEKTU A JEHO KLÍČOVÝCH AKTIVIT.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ	5
3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ	7
4 ZAHRANIČNÍ STÁŽE.....	24
4.1 STÁŽ V BRATISLAVĚ	24
4.1.1 Stáž v Bratislavě z pohledu účastnic.....	Chyba! Záložka není definována.
4.1.2 Reflexe konstruktivistických přístupů aneb Co už se mi daří?.....	Chyba! Záložka není definována.
4.2 STÁŽ VE WALES	30
4.2.1 Závěry z diskusí a písemných hodnocení stáže ve Walesu ...	Chyba! Záložka není definována.
5 ZÁVĚREČNÁ KONFERENCE	44
6 VÝSTUPY PROJEKTU	47
7 EVALUACE PROJEKTU	49
7.1 NÁZORY A OČEKÁVÁNÍ ÚČASTNÍKŮ NA ZAČÁTKU PROJEKTU	49
7.2 ANALÝZA SEBEREFLEXÍ A VIDEONAHRÁVEK	56
7.3 CO SI PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGOVÉ Z PROJEKTU ODNESLI?	60
SHRNUTÍ.....	67

ÚVODEM

Představujeme Vám závěrečnou hodnotící zprávu, která 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 realizovala Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity ve spolupráci se vzdělávací agenturou TSM a neziskovou organizací Schola Empirica.

Projekt reagoval na připravovaný kariérní systém, ve kterém je za jeden z klíčových prostředků podpory rozvoje učitelů v mateřských i základních školách považován mentoring. S rozvojem mentorských dovedností úzce souvisí rozvoj osobnostních a profesních dovedností (zejména sebereflexe), směřujících k individualizovanému a konstruktivisticky orientovanému předškolnímu a primárnímu vzdělávání.

Proto byl v rámci projektu připraven ucelený program dalšího vzdělávání pro předškolní pedagogy (učitele a ředitele mateřských škol) zaměřený na rozvoj výše uvedených dovedností tak, aby byli učitelé a ředitelé MŠ schopni předávat svoje zkušenosti a dovednosti dalším předškolním pedagogům ve svém okolí a regionu.

K cílům projektu patřilo:

- a) získat dovednosti potřebné pro mentoring, ale i pro vedení dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- b) rozvinout profesní kompetence potřebné pro individualizaci a diferenciaci vzdělávání dětí, podpořit diagnostické dovednosti předškolních pedagogů, které umožní volit adekvátní, konstruktivisticky orientované vzdělávací strategie, s ohledem na potřeby dětí
- c) rozvinout osobnostní a sociální dovednosti především v oblasti emoční inteligence učitele (schopnost emoční podpory, rozvoj komunikativních dovedností, schopnost řešení konfliktů)
- d) získat zahraniční zkušenosti a kriticky je reflektovat v souladu s aktuálními přístupy v českých mateřských školách

Součástí projektu bylo i vzdělávání učitelů 1. stupně základních škol s cíli:

- a) Získat dovednosti potřebné pro mentoring.

b) Rozvinout profesní kompetence potřebné pro individualizaci a diferenciaci vzdělávání žáků, což znamená podpořit rozvoj diagnostických dovedností, které umožní volit adekvátní vzdělávací strategie konstruktivisticky orientované s ohledem na potřeby žáků.

Realizace projektu zahrnovala pět klíčových aktivit: 01 Stáž ve Wales, 02 Stáž v Bratislavě, 03 Další vzdělávání předškolních pedagogů zaměřené na rozvoj osobnostních a profesních kompetencí a dovedností potřebných pro mentoring, 04 Další vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ zaměřené na výcvik v mentorských dovednostech a rozvoj dovedností potřebných pro diferenciaci vzdělávání. Klíčovou aktivitu 03, včetně obou stáží, absolvovalo 90 předškolním pedagogů z 11 krajů České republiky. Klíčovou aktivitu 04 absolvovalo 25 učitelů a ředitelů 1. stupně ZŠ.

Poslední klíčovou aktivitou 05 byla evaluace projektu. Ta probíhala v několika etapách. Po ukončení prezenčního vzdělávání vyplňovali účastníci projektu Dotazník spokojenosti a na konci také Závěrečný dotazník. Vyvrcholením projektu bylo propojení všech jejích klíčových aktivit na konferenci Učitel a jeho profesní rozvoj konané dne 19. března 2015, na které byly vyměněny zkušenosti z předškolního a primárního vzdělávání, ale i obou zahraničních stáží.

1 Další vzdělávání předškolních pedagogů

Další vzdělávání předškolních pedagogů bylo realizováno ve spolupráci se vzdělávací agenturou TSM spol. s.r.o. s názvem *Další vzdělávání předškolních pedagogů zaměřené na rozvoj osobnostních a profesních kompetencí a dovedností potřebných pro mentoring*. Zahájeno bylo dvěma letními školami, které zahrnovaly 20 hodin přednášek a workshopů zaměřených na rozvoj mentorských dovedností a 20 hodin přednášek a workshopů. Prolínala se zde témata z oblasti konstruktivismus, diferenciací vzdělávání a osobnostní rozvoj. Další vzdělávání pokračovalo 20 hodinami výcviku mentoringu a dalšími přednáškami a workshopy potřebnými pro individualizaci předškolního vzdělávání v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Přímé vzdělávání pedagogů bylo doplněno 70 hodinami samostatné práce, ve které prokázali svoje profesní a mentorské dovednosti. Jednalo se o:

- založení portfolia dětí (20 hodin)
- vytvoření mentorské zakázky a založení seberefektivního mentorského portfolia (20 hodin)
- založení profesního portfolia (10 hodin)
- připravení a realizace projektu vzdělávání v souladu s konstruktivistickými přístupy (10 hodin)
- pořízení videonahrávky a její písemné reflexe (10 hodin)

Podrobný program dalšího vzdělávání je shrnut v následující tabulce.

Tabulka 1 Program DPPP

Obsah	Termíny	Místo konání	Počet účastnic
Letní škola	14.–18.7. 2014	Allvet, Vyškov	45
	18.–23.8. 2014	Hotel Mlýn, Brejlov	45
Vedení portfolia dítěte a učitelky a Diagnostické metody a nástroje	12.–13.9. 2014	Praha	45
	19.–20.9. 2014	Brno	45
	12.–13.9. 2014	Praha	45
	19.–20.9. 2014	Brno	45
Projektování vzdělávací práce a Formativní hodnocení dětí	12.–13.12. 2014	Praha	45
	21.–22.11. 2014	Brno	45
	12.–13.12. 2014	Praha	45
	21.–22.11. 2014	Brno	45
Analýza videonahrávek	23.1.2014	Praha	22
	24.1.2014	Praha	22
	30.1.2014	Brno	23
	31.1.2014	Brno	23

Výcvik mentoringu	6.-7.2.2015	Brno	23
	9.-10.1.2015	Brno	23
	16.-17.1.2015	Praha	22
	27.-28.2.2015	Praha	22

Účastníci hodnotili každý seminář (přednášku, workshop) zvlášť. Na letní škole hodnotili účastníci na škále od 1 do 5 odbornost a srozumitelnost přednášejícího. Nejlépe hodnocenou byla dr. Hornáčková (4,8), dále Mgr. Dobrovolná (4,7), Mgr. Chaloupková (4,5) a dr. Sedláčková (4,4). Dále byla hodnocena vhodnost tématu a jeho přínos. V těchto bodech byly níže hodnoceny semináře zaměřené na mentoring. Naopak vysoce hodnocené byly semináře s tematikou konstruktivistických přístupů. Organizace seminářů letní školy byla v průměru hodnocena na 4,5. Závěrečné hodnocení letní školy přineslo cenné informace o tom, co považovali účastníci za nové informace (především mentoring) a co z nich zavedou do své praxe (např. sebereflexi, mentoring, prožitkové učení, konstruktivismus). Získali jsme také spoustu námětů, čím se zabývat v dalších seminářích, případně v nabídce dalšího vzdělávání pedagogů – např. individualizací, konstruktivismem, prací s dětmi mladšími tří let, přechod dětí do ZŠ.

Pro další semináře (přednášky, workshopy) jsme připravili nový hodnotící formulář, ve kterém jsme redukovali otázky i hodnotící škálu (pouze 1 – 4), čímž dali jsme větší prostor k vyjádření účastníků. Hodnocení organizačního i materiálního zajištění, včetně přínosů, bylo vždy vysoké. Na otevřené otázky odpovídali účastníci často ve smyslu poděkování lektorům a jejich ocenění, ale vyzdvihovali i konkrétní přínosy a využitelnost informací pro praxi, např.: *Teorie konkrétně doplněná do každodenní praxe nám pomáhá pochopit souvislosti.*

2 Další vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ

Účastníci projektu patřili k učitelům 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. Jejich další vzdělávání bylo zaměřeno stěžejně na rozvoj v mentorských dovednostech a dále pak témata zaměřená na diferenciaci a individualizaci ve výuce a jejich vzájemné propojení. Účastníci po přímém vedení seminářů studovali literaturu a další materiály, které obdrželi, pracovali na svých případech z praxe – mentorské zakázce, zkoušeli různé diagnostické metody v praxi. Svoje zkušenosti písemně zpracovali v zadaných úkolech, čímž zakončili samostatnou práci. Samostatná práce účastníků kurzu „popis vedení zakázky - role menteeho, mentora, profesní a mentorský rozvoj, byla odevzdána na konci projektu k analýze. Výsledky jsou publikovány průběžně ve všech kapitolách publikace Kratochvílová J. et al. Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy, stěžejně pak v kapitole č. 3 a 8. V období od srpna 2014 do března 2015 se účastníci projektu průběžně vzdělávali v následujících :

Tab. 1: Přehled seminářů projektu

Název semináře	Datum konání	Místo konání	Počet účastníků
Mentoring	25. - 27. 8. 2014; 29. - 31.10. 2014	Brno	25
Vzdělávací strategie podporující diferenciaci	19.9.2014	Brno	25
Vzdělávání žáků mladšího školního věku	10.10.2014	Brno	25
Diagnostika žáků a autodiagnostika učitele	14.11.2014	Brno	23
Diagnostika a vzdělávací strategie	28.11.2014	Brno	22
Hodnocení	9.1.2015	Brno	25
Závěrečný seminář mentoring a diferenciaci	6.2.2015	Brno	23

Hodnocení seminářů přineslo zjištění o jejich efektivitě a přínosech pro účastníky.

Mentoring 25. - 27. 8.2014

Cíl: rozvoj dovedností 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.

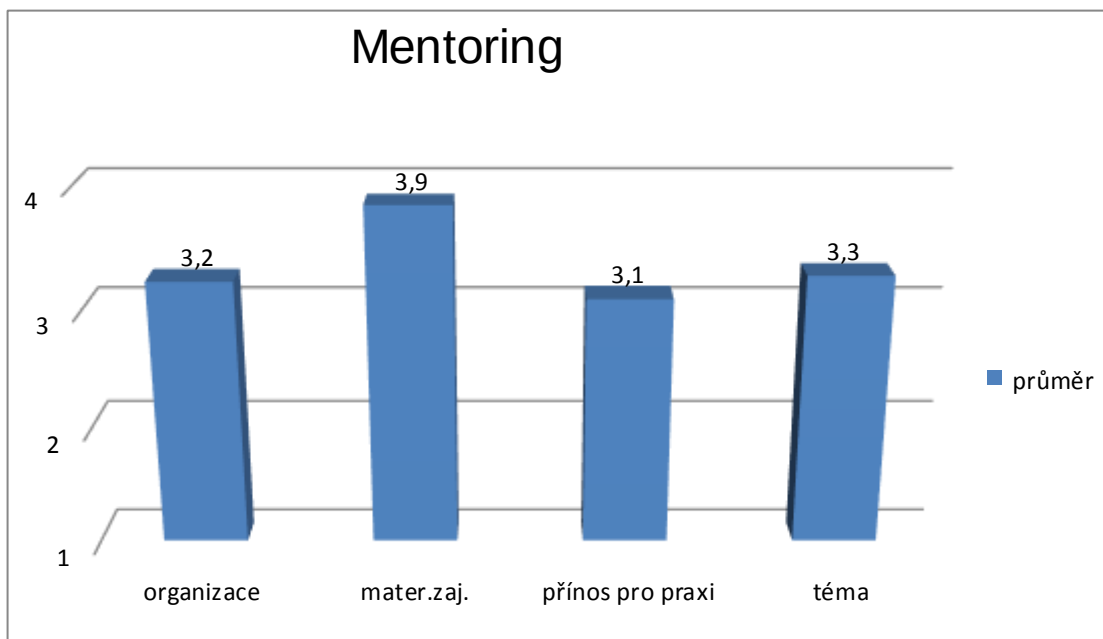
Obsah semináře:

- 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. 9.2 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



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. 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.

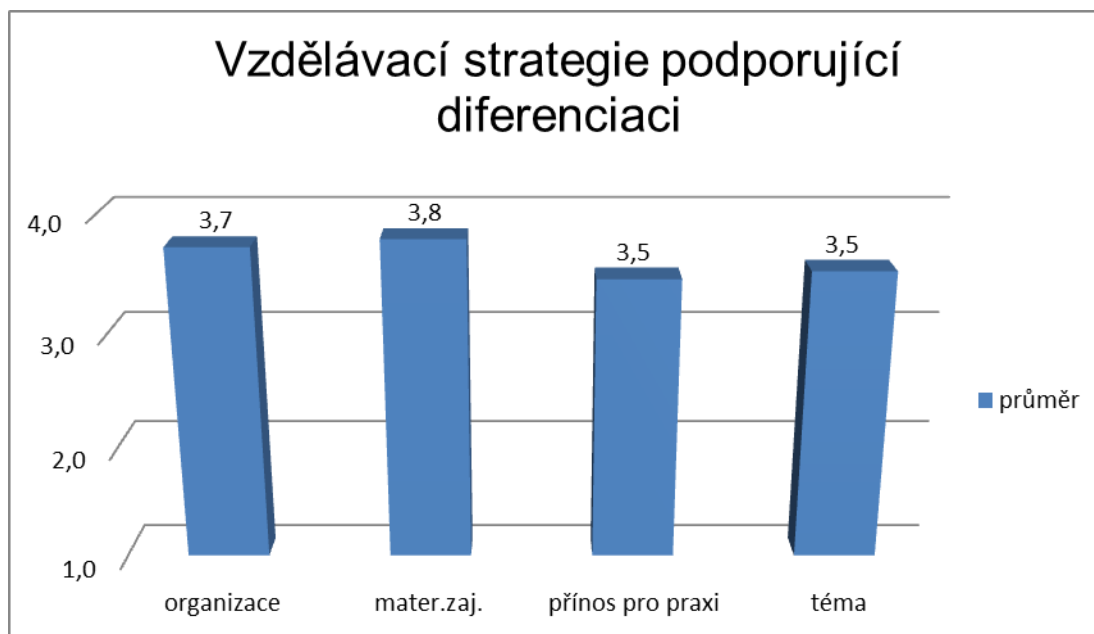
3. Diferenciaci a individualizace výuky:

- 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. 9.3 Vyhodnocení oblastí semináře vzdělávací strategie podporující diferenciaci

N = 15 (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



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. 9.4 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



Z vyhodnocení semináře je patrné, že účastníci byli spokojení 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.

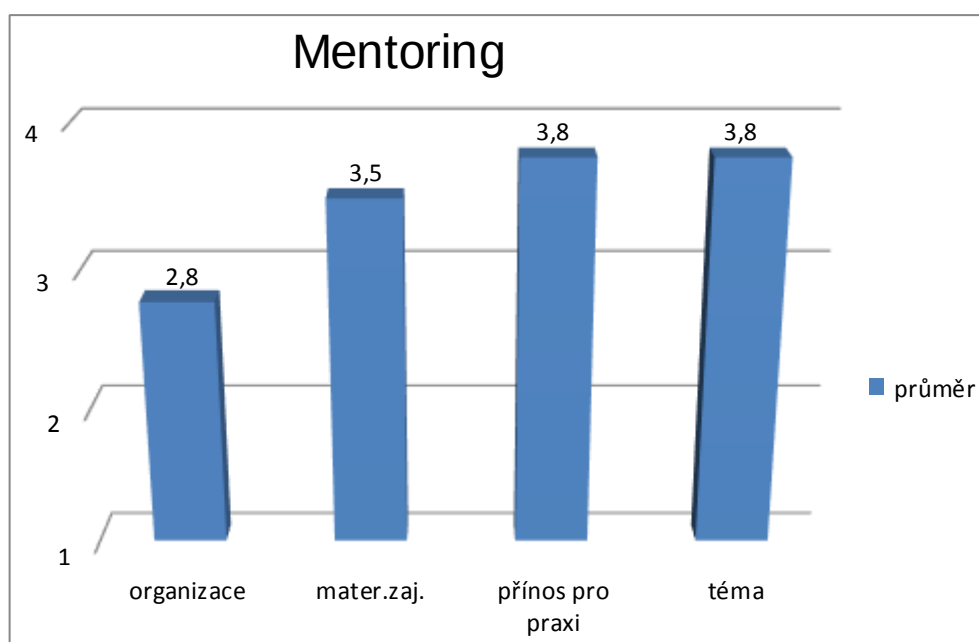
Obsah semináře:

- 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. 9.5 Vyhodnocení oblastí semináře mentoring

N = 18 (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.

Přínos pro účastníky

Za velmi přínosné považovali účastníci ukázky nových metod mentoringu, rozebírání tématiky a zejména otevřené 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.

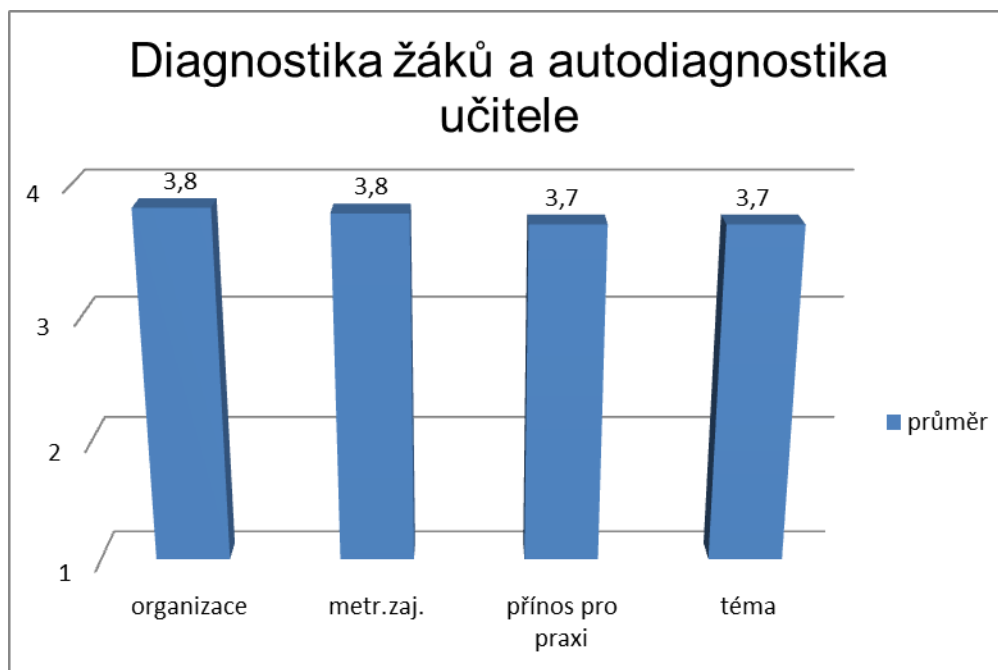
Obsah semináře:

- 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. 9.6 Vyhodnocení oblastí semináře diagnostika žáků a autodiagnostika učitele

N = 24 (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



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 učiteli. 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

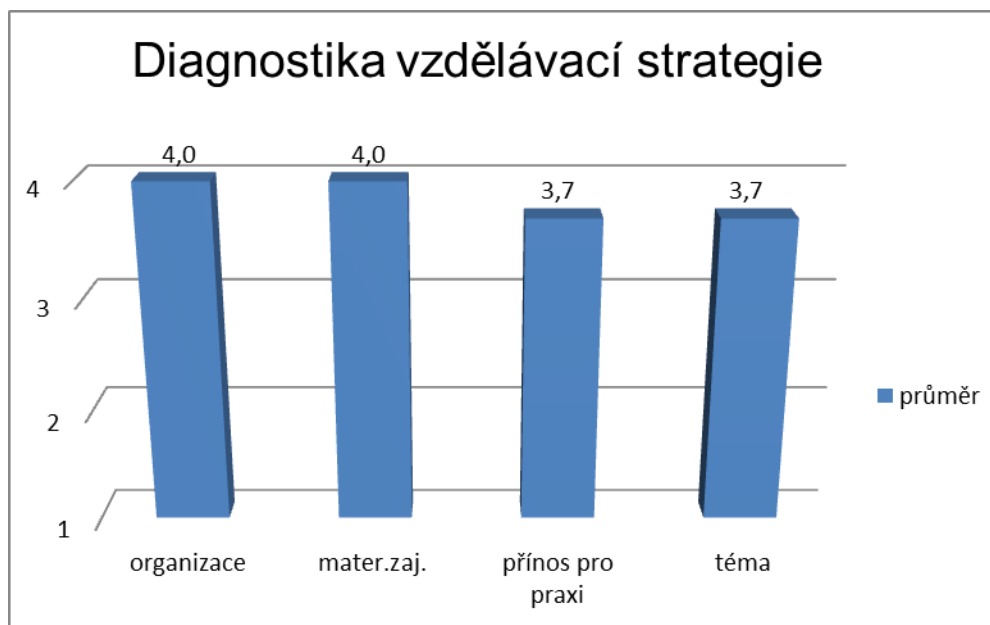
Cíl: rozšířit kompetence učitelů v oblasti vzdělávacích strategií, a to ve směru ke znalostem žáků, jejich stylů učení a specifických potřeb a tím podpořit diferenciaci výuky. Seznámit učitele s možnostmi diferenciaci ve výuce a přizpůsobit výukové strategie žákům s rozdílnými styly učení.

Obsah semináře:

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

Tab. 9.7 Vyhodnocení oblastí semináře diagnostika a vzdělávací strategie

N = 13 (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



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.

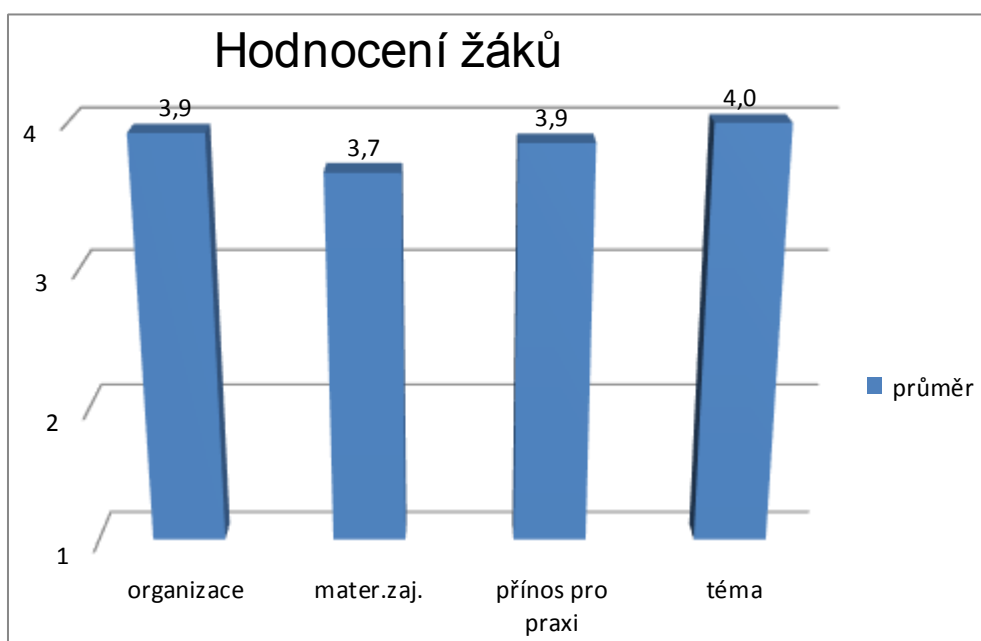
Obsah anotace semináře:

- 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. 9.8 Vyhodnocení oblastí semináře sebehodnocení a hodnocení žáků

N = 15 (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



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 diferenciacie 6.2.2015

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

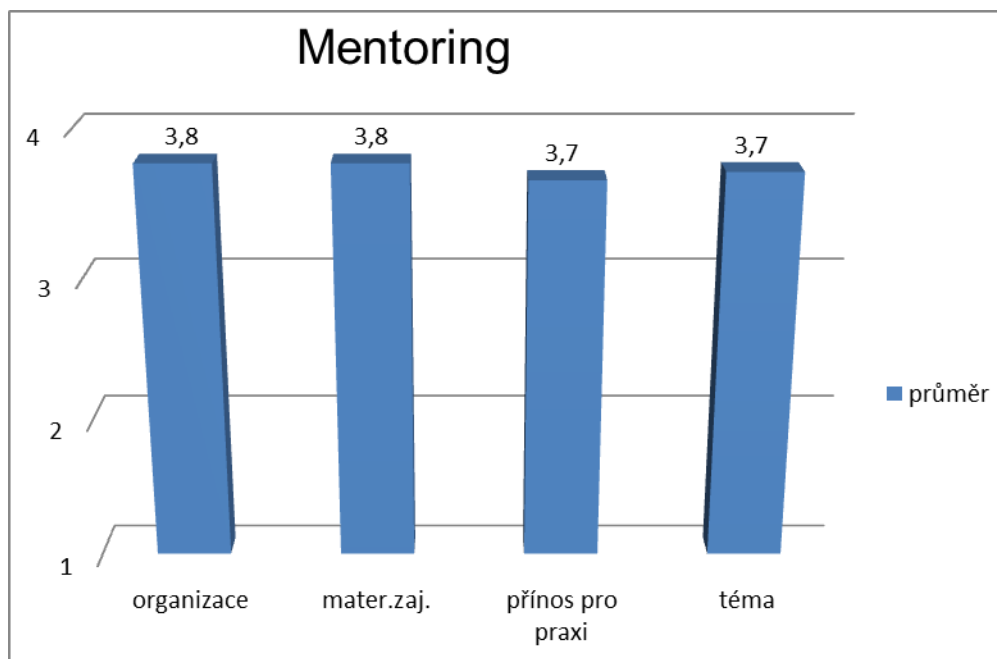
Obsah semináře:

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

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

Tab. 9.9 Vyhodnocení oblastí semináře závěrečný seminář mentoring a diferenciacie

N = 17	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	3,7



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...“

3 Zahraniční stáže

V rámci projektu se uskutečnily stáže v Bratislavě na Slovensku a ve Wales v Anglii. Polovina účastníků, tedy 45, realizovala stáž v Bratislavě ve dvou termínech 14.10.–16.10. 2014 a 21.10.–23.10. 2014. Stáž ve Wales proběhla ve třech termínech, 8.–12. 12. 2014, dále 12.–16.1. 2015 a 20.–24.4. 2015.

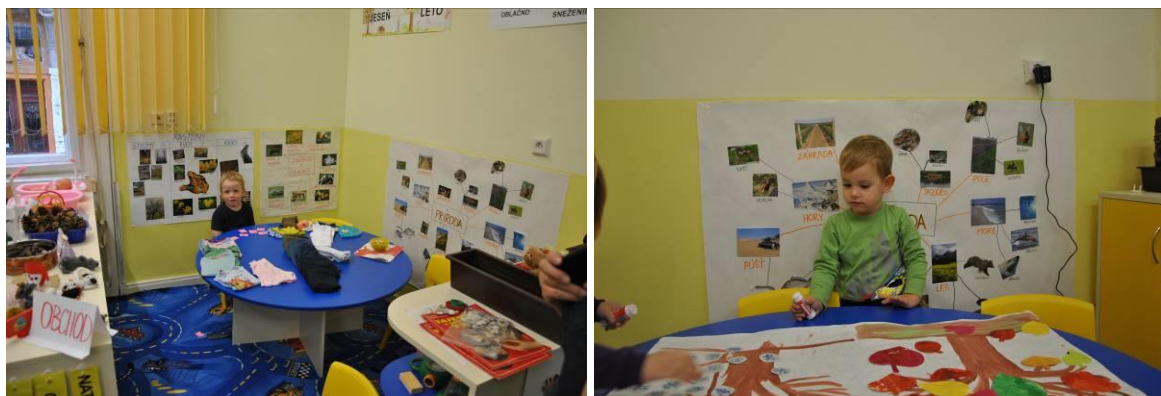
Stáž ve Wales byla zaměřena na seznámení s programem Incredible Years, především s podporou socio-emočního rozvoje dětí předškolního věku. Stáž v Bratislavě poskytla účastníkům vhled do problematiky konstruktivismu v předškolním vzdělávání.

Obě stáže byly účastníky hodnoceny a tato hodnocení byla následně analyzovaná především z hlediska přínosů.

3.1 Stáž v Bratislavě

Obě stáže v Bratislavě byly programově velmi podobné, lišily se v drobných časových úpravách, v počtu navštívených zařízení a v místě konání přednášek. Obsahově byl program složen ze dvou přednášek, návštěv čtyř mateřských škol v prvním termínu a tří mateřských škol ve druhém termínu. Přednášky doc. Kostruba, dr. Kikušové a dr. Severini se týkaly sociálního konstruktivismu obecně a sociálního konstruktivismu ve vyučování. Sociální konstruktivismus byl zasazen do psychologických a sociálních teorií (Piaget, Vygotsky, Bruner) a dále specifikován v praktickém využití v interakcích mezi učitelem a dítětem v procesu učení (viz kapitola 3).

Praktické konstruktivistické metody a uplatnění v praxi měly účastnice možnost pozorovat v soukromé mateřské škole, kde dr. Kikušová prakticky doplnila přednášku z předchozího dne. Ukázala rozmístění center, podporu čtenářské gramotnosti a práci s myšlenkovými mapami. Soukromá mateřská škola se nacházela v bytovém domě v prvním patře. Byla zde šatna, dvě místnosti sloužící jako herny, kuchyňka a sociální zařízení. Hračky byly umístěny do koutků, které byly vytvořeny pomocí nábytku (např. čtenářský koutek, výtvarný koutek, matematický koutek atd.).



V koutcích byly připraveny materiály a aktivity, které vycházely z tematického plánu a byly vytvořeny podle zásad konstruktivismu tak, aby se děti učily myslet a konstruovat. Na stěnách bylo možné vidět myšlenkové mapy. V šatně na dveřích byl prostor pro vzkazy rodičům, co ten den děti dělaly a co pochopily, psané paní učitelkou.

Účastnice mohly vidět částečně řízené činnosti i řízenou část dne a následně mohly reflektovat, ptát se a diskutovat. Děti překvapily svými znalostmi. Způsob komunikace paní učitelky s dětmi zase vyvolal diskuzi mezi účastnicemi. Zaznívalo zde, že tento způsob otevřených otázek a důsledného čekání na odpověď, popř. napovězení odpovědi, je příliš direktivní a nevhodný pro děti tohoto věku. Na druhou stranu, někteří podotýkali, že právě díky tomu byly děti tak informované.

Další navštívená mateřská škola, která byla situovaná na okraji Bratislavy v blízkosti lesa, byla soukromá. Nacházela se v prvním patře budovy s malým dvorkem a malou zahradou, avšak maximálně využitou. V patře budovy se nacházela šatna, tři třídy, vždy pro dvanáct dětí, a kancelář. Každá třída byla laděna do nějaké barvy a měla přístup k vlastním sociálním zařízením. Třídy byly vybaveny přiměřeným počtem hraček a didaktických materiálů, přehledně urovnaných do krabic s popisy a do polic tak, aby na ně děti dosáhly. Prostor byl rozčleněn, aby děti mohly být u stolečků i volně na koberci. Součástí školního vzdělávacího plánu byla také výuka angličtiny, a proto se ve třídách nacházelo velké množství anglických knih. V každé třídě byl prostor (polic, prostor na skříňce) pro portfolia dětí v podobě šanonu se jménem, kam děti vkládaly své výtvary. Zajímavý byl také tematický plán na dveřích v šatně, který byl průběžně v týdnu doplňován. Účastnice druhé stáže měly možnost navštívit v tomto zařízení také odpolední řízené činnosti, které velmi oceňovaly pro přístup učitelek k dětem a způsob organizace vzdělávání. Paní ředitelka si účastnice získala jasným směrem, který v soukromém zařízení sleduje, odborností a způsobem, jakým dokázala svou mateřskou školu popsat.

Další soukromou školou, kterou bylo možné navštívit jen na první stáži, byla trojtřídní mateřská škola, vždy pro dvacet až dvacet čtyři dětí, s prostornou zahradou. Třídy byly vybaveny různou technikou (televize, počítač, rádio, interaktivní tabule atd.). Přiměřené množství hraček bylo uspořádáno v prostorných třídách s velkými okny. Přes impozantnost elektronického vybavení se některé účastnice pozastavovaly nad kvalitou hraček. Na jednu třídu byli vždy dva pedagogové, kteří spolupracovali na třídním tematickém plánu a na kroužky docházeli externisté. Součástí této školy byla také kuchyň a jídelna. Zde měly účastnice možnost mluvit s velmi příjemnou paní ředitelkou, která je ohromovala svým manažerským duchem.

Státní mateřská škola se nacházela na velkém sídlišti ve starší budově, měla čtyři třídy s dvaceti až dvaceti čtyřmi dětmi. Třídy byly uspořádány do tematických koutků a věci a hračky byly pečlivě uklizené, součástí každé třídy byla lehárna. V každé třídě byl počítač, ke kterému měly děti přístup, v některých třídách byla také interaktivní tabule. Pedagogové se snažili, aby děti měly k médiím přístup a využívaly jej pro objevování a konstruování svého poznání.

Součástí školy byly dvě tělocvičny, kde se v průběhu dopoledne vystřídaly všechny třídy. Učitelé měli osvojené konstruktivistické metody vzdělávání a spolupracovali spolu na tematickém plánu. Účastnice měly možnost vidět částečně řízené činnosti a řízené činnosti.

Komunikace pedagogů s dětmi byla otevřená, partnerská a podněcující děti k myšlení, ke konstruování. I když se dítě spletlo, ostatní řekli jiný názor a učitelka vše shrnula a ujasnila. Po shlednutí práce s dětmi následovala diskuze, sdílení mezi účastníky stáže z České republiky a kolegy ze zahraničí. Toto dvouhodinové setkání bylo velmi inspirativní. Bylo otevřeno například téma heterogenity a homogenity, jelikož ve všech slovenských mateřských školách byly homogenní třídy. Fenomén homogenních tříd je na Slovensku běžný. Paní ředitelka státní mateřské školy vyjádřila obdiv českým učitelkám mateřských škol, které pracují s heterogenní třídou, neboť podle jejích slov si to nedokáže představit, obzvlášť z hlediska plánování. Vznikl zde prostor pro vzájemné obohacení. Souvisejícím tématem byla diagnostika dětí a tvorba jejich portfolií, které si účastnice velmi pochvalovaly. Slovenští kolegové uvedli, že diagnostikují pouze problémové děti, homogenita ve třídách umožňuje u dětí stejnoměrný vývoj. Dalším tématem byla spolupráce s rodiči. Na Slovensku rodiče přispívají na státní mateřské školství ze svého platu, pokud chtějí, proto si paní ředitelka pochvalovala, co vše s rodičovskou pomocí mohli koupit.

Součástí druhé stáže byla po dvou exkurzích a přednáškách diskuze mezi účastnicemi s cílem pohledu účastnic na sociální konstruktivismus a přínos stáže. Diskuze, reflexe viděného a sdílení vedlo k ujasnění a vyvrácení některých nedorozumění vyplývajících z kulturních rozdílů obou zemí a také z již vytvořených konstruktů.

Hlavním diskutovaným tématem byla volná hra, která je v České republice definována jako „hra dětí bez zásahu učitele“, kdežto v slovenském kontextu se volná hra blíží částečně řízeným činnostem.

Cílem stáže v Bratislavě bylo zejména pozorování realizace konstruktivistických přístupů ve vzdělávání a porovnání situace v českých a slovenských mateřských školách. Při návštěvách mateřských škol měli účastníci stáže pozorovat, jak se daří učitelkám naplňovat požadavky individualizace vzdělávání a využívat konstruktivistických přístupů v přímé práci s dětmi.

Mnoho účastnic stáže ve svých esejích ocenilo teoretický úvod, který jim poskytl shrnutí a ucelení tématu, jež se otevřelo již na letních školách. Všimly si, že slovenské předškolní vzdělávání má jasně daný teoretický směr. Zaujalo je, že ředitelky i učitelky byly v diskuzích schopné formulovat, ze které teorie vzdělávání vycházejí, umí argumentovat, co a proč chtějí s dětmi realizovat, a teoreticky svůj postup zdůvodnit. Některé účastnice uvedly, že konstruktivistické přístupy ve své práci používají, ale neumí je pojmenovat, vycházejí ze svého přesvědčení a intuice, z teorií vybírají prvky, které považují za nosné a vhodné pro práci s dětmi a o nichž jsou přesvědčeny, že jsou v praxi funkční.

Nejčastěji se v esejích účastnice zmiňovaly o komunikaci mezi učitelkou a dětmi. Všimly si zejména způsobu kladení otázek, které vedly děti k přemýšlení a poskytování prostoru k vyjádření, formulaci komplexnějších odpovědí. Takto kladené otázky učitelce umožňovaly zjistit, jakou zkušenost mají děti s tématem a dále jej v diskuzi rozvíjet. Současně vedly děti ke sdělování názorů a svých představ. „Měla jsem pocit skutečného partnerství mezi učitelkou a dětmi, kdy paní učitelka byla spíše průvodce činnostmi než zvenku ustavenou autoritou.“ Některým účastnicím se však zdála komunikace jedné učitelky velmi autoritativní, rovněž čas na zformulování odpovědi byl podle jejich názoru nepřiměřeně krátký. Se způsoby komunikace souvisel i způsob, jakým učitelky předávaly dětem informace. Účastnice pozorovaly snahu zadávat úkoly jako problémy a nepředkládat informace jako hotové poznatky. V mnoha esejích bylo též popsáno poskytování zpětné vazby dětem.

Méně pak byly popisovány způsoby komunikace s rodiči. Jako námět k realizaci se některým účastnicím líbily v šatně vyvěšené „vzkazy pro rodiče“ napsané rukou paní učitelky slovy dětí a konzultační hodiny vyhrazené pro rodiče.

V souvislosti s komunikací si účastnice všímaly i dodržování pravidel komunikace, jakým způsobem a v jakých situacích je učitelky vyžadovaly a jak s nimi ve třídě pracovaly. Jedna účastnice upozornila, že pravidla byla ve třídě formulována v negativní podobě.

Dalším aspektem, který se v esejích často objevoval, byla podpora samostatnosti a sebehodnocení dětí. Sebehodnocení dětí probíhalo téměř po každé činnosti, děti byly schopny zhodnotit svoji práci, učitelky pracovaly s hodnocením kolektivu jako celku i jednotlivců. „Děti verbálně zvládaly sebehodnocení na velmi dobré úrovni, uměly zformulovat přesně to, v čem se jim dařilo, a naopak nedařilo, spontánně, bez vyzvání doplňovaly svoje hodnocení i o to, v čem se chtějí do budoucna zlepšit.“ Účastnicím se nelíbilo, že v některých situacích ale děti vůbec neměly možnost se rozhodnout, jestli práci dodělají teď, nebo jestli v ní budou pokračovat později, v centrech aktivit si mohly vybrat činnost, ale pouze takovou, která se týkala tématu.

Účastnice popisovaly i způsoby organizace činností, zejména střídání řízených, částečně řízených a spontánních aktivit. Vzdělávání podle nich bylo diferencováno díky množstvím připravených pomůcek a materiálů. Respektovalo věkové, ale i individuální potřeby a možnosti dětí. Děti často pracovaly samostatně, učitelky oceňovaly různá zpracování úkolů. Některým účastnicím se líbil pobyt dětí v tělocvičně, ve které si děti mohly samy zvolit náplň cvičení a her. V esejích se však objevily i kritické pohledy na organizaci činností. Doba soustředění se některým účastnicím zdála pro dvouleté děti nepřiměřeně dlouhá a činnosti jednostranně zaměřené, nelíbily se jim neustálé přesuny dětí, podle několika názorů ve výchovné práci převažovaly frontální činnosti, v některých případech individualita dítěte byla zohledňována jen v omezené míře, velmi zřídka byla pozorována spontánní hra.

Metody práce a inspirativní činnosti byly v esejích často tematizovány. Účastnice popisovaly práce ve výtvarném kroužku s neobvyklými technikami, pojmovo-obrázkové mapování, vyhledávání v knihách, psaní do deníku, vytváření výrobku dolepováním, diskusní mapy, nebo použití psaného jména dětí pro přihlášení do center.

Pro mnohé účastnice stáží bylo nové uzpůsobení prostředí tříd do center aktivit a práce dětí v nich. Oceňovaly, že si děti mohly vybrat, ve kterém centru si budou hrát, vybavení center pomůckami, uložení hraček přizpůsobené dětem, nabídka hraček, stavebnic a didaktických

pomůcek nebo společně vytvořené knížky s obrázky, které děti vyráběly na základě zážitku. Na druhou stranu některé účastnice upozornily, že některé prostory byly pomůckami přeplněné, a třída tak působila neutříděně, zdi byly zaplněné texty říkadel a písni bez obrázků, některé třídy byly vybaveny levnými, méně kvalitními hračkami. Rovněž upozorňovaly na nevyužité prostory ložnic.

Účastnicím se líbilo, že paní ředitelka požadovala, aby byly paní učitelky v době, kdy nejsou u dětí a mají ji určenou na přípravu, ve školce. Všimly si i nižšího počtu dětí ve třídách, které však byly homogenní, což většina účastnic považovala za nevhodné. Dále si účastnice stáží všimly odlišného přístupu k diagnostice dětí, která je na Slovensku realizována jen u dětí problémových.

V esejích účastnice tematizovaly oblasti výchovně-vzdělávací práce s dětmi, ve kterých spatřují problémy či rezervy, ale které se jim na základě zkušeností získaných v kurzu a na stáži daří odstraňovat.

„Za velmi pozitivní aspekt zavádění změn do praxe považujeme sdílení získaných poznatků a zkušeností s dalšími učitelkami v MŠ. Mezi návrhy, jak takovou spolupráci realizovat, můžeme zařadit pořizování videonahrávek a jejich reflexi, vzájemné hospitace spojené s reflexí pozorovaných činností, zavedení hodnotících archů dětí.“

V esejích účastnice popisovaly nové způsoby plánování činností, především s ohledem na individuální možnosti dětí, zařazují do plánů činnosti podle typů inteligence dětí, jejich zájmů a potřeb třídy, do plánování zapojují i děti (např. pomocí myšlenkových map či brainstormingu).

Za velké změny považují mnohé účastnice proměnu prostředí tříd, v nichž se jim podařilo zavést centra aktivit, případně alespoň zóny učení či herní centra (např. pomocí paravanů, přemístěním nábytku, přehrazením prostoru).

Většina účastnic se zamýšlela nad svým způsobem komunikace s dětmi. Podle svých vyjádření se nyní snaží klást otevřené otázky, poskytovat dětem pozitivní zpětnou vazbu a používat formativní hodnocení. Současně se snaží „nepředkládat hotové informace, ale připravovat takové situace, ve kterých si děti nejprve svoje řešení zformulují, následně si ověří jeho použitelnost a nakonec si ji potvrdí“. Vedle komunikace s dětmi účastnice realizují změny v komunikaci s rodiči. Některé účastnice zavedly konzultační hodiny či informační schůzky pro rodiče, v některých mateřských školách se snaží zapojit rodiče i do plánování činností.

Často tematizovanou oblastí se v esejích ukázalo poskytování podpory dětem, zejména při rozvoji jejich samostatnosti, sebehodnocení a rozhodování. S tím částečně souvisí zavedení pravidel, která dětem usnadňují orientaci v komunikaci a organizaci činností. Děti se tak učí nést odpovědnost za své činy, s pomocí učitelky si vytvořily pravidla pobytu v centrech aktivit. Často se podpora samostatnosti a samostatného rozhodování dětí objevila v novém způsobu organizace svačiny. Na dětech nyní učitelky nechávají přípravu prostředí, volbu, kdy se nasvačí, případně množství jídla, které chtějí sníst. Změny se promítají rovněž do délky odpočinku, respektive zkrácení času stráveného na lůžku.

Do své práce zavedly účastnice na základě získaných zkušeností i nové metody práce. Během dne tak zařazují činnosti vedoucí k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti (např. čtení s ukazováním při ranním kruhu, velkým tiskacím písmem nadepsané hry, obrázkové knížky vlastní výroby (spolu s dětmi), práce s interaktivní tabulí). Činnosti podle svých vyjádření realizují častěji ve skupinách a snaží se citlivě reagovat na individualitu dětí, vycházet z jejich zvláštností a potřeb. „Naučila jsem se děti vnímat jako jednotlivce s odlišnými zájmy a potřebami, a ne jako skupinku malých dětiček, které určitě všechny baví kreslit ježečka podle „šablonky.“ Velkou a oceňovanou změnou jsou v mnoha esejích uváděná portfolia, která mají různou podobu (např. i formu videí a fotografií) a se kterými učitelky pracují různými způsoby.

3.2 Stáž ve Wales

Hlavním cílem stáže bylo seznámit české učitelky MŠ se zásadami ověřené metodiky pro podporu sociálních a emočních dovedností předškolních dětí, kterou vyvinula organizace Incredible Years (IY, česky Úžasná léta) a která je šířená prostřednictvím CEBEI ve Walesu. Stáž se zaměřila nejen na zprostředkování teoretických informací k vyzkoušeným postupům socio-emočního rozvoje a ovládání agresivního a nevhodného chování dětí předškolního věku, ale hlavně na možnost pozorovat uplatnění těchto metod přímo v zařízeních předškolního vzdělávání ve Walesu.

První dva dny z programu pětidenní stáže byly věnovány přednáškám a workshopům k metodám socio-emočního vývoje IY i podle hlavních principů IY ve velšském programu pro děti ve věkovém rozmezí 2–3 let Amser Caleb. Učitelky měly možnost nejen vyslechnout informace o hlavních principech obou programů, ale také vyzkoušet si tyto

metody v malých skupinkách s mentorskou podporou zkušených lektorek prof. Judy Hutchings a Rhiaian Gwyn.

Další dva dny byly věnovány návštěvám předškolních zařízení ve Walesu, kde výše zmíněné programy realizuje vyškolený pedagogický personál. Poslední den stáže byl věnován zpětné vazbě a zhodnocení toho, co stážistky v průběhu týdne ve Walesu slyšely a zažily, diskusi s prof. Judy Hutchings a dotazům a odpovědím ohledně možností realizace metodiky IY v českém prostředí.

V průběhu celého týdne měly učitelky příležitost diskutovat v malých skupinách o tom, co přes den zažily, vyměňovat si dosavadní znalosti a zkušenosti a hledat řešení společných problémů v českém předškolním vzdělávání. S odstupem času hodnotily účastnice přínosy stáže prostřednictvím eseje.

Centrum pro empiricky ověřenou ranou intervenci (Center for Evidence Based Early Intervention, CEBEI) je výzkumné centrum Bangorské univerzity. Jak vyplývá z jeho názvu, zaměřuje se na výzkum, ověřování a práci s jednotlivými aktéry ovlivňujícími vývoj dítěte ve zdravou osobnost. Zaměřuje se na podporu dětí a jejich rodin a učitelů ve stěžejních prvních letech života dítěte. Kromě Bangorské univerzity centrum úzce spolupracuje také s Fondem pro ranou intervenci (Children's Early Intervention Trust, CEIT), který získává peníze na výzkumné a publikační aktivity a z velké části spolufinancuje jeho práci.

Tematickým těžištěm práce CEBEI je prevence agresivity a nevhodného chování, sociální a emoční vývoj dítěte, inkluzivní přístupy ve školách a včasná péče v rodinách. V rámci těchto oblastí centrum dlouhodobě ověřuje a rozvíjí vzdělávací programy pro děti, rodiče a učitele, kterým poskytuje dlouhodobou podporu a poradenství. Mezi ně patří program EPaS na podporu rodičovských dovedností, program KiVa proti školní šikaně a v neposlední řadě i program Incredible Years, o němž se ještě zmíníme. CEBEI staví na dlouhodobé spolupráci a v několikaletém horizontu (typicky čtyřletý odstup) vědecky zaznamenává dopad podpůrných opatření. Cílem pracoviště je zřídit síť certifikovaných vedoucích a mentorů v rámci celého Walesu a zpřístupnit programy co největšímu počtu dětí a rodin.

CEBEI vede prof. Judy Hutchings, uznávaná odbornice v oblasti rané intervence, s níž Schola Empirica přes pět let spolupracuje na tématech programů rané intervence. Díky této spolupráci se nyní podařilo postupně zprostředkovat 45 předškolním pedagogům stáž v instituci CEBEI a v mateřských školách, které s ní úzce spolupracují. Mohli tedy na vlastní

oči zažít odlišný přístup a principy těchto intervenčních programů, zejména pak programu Incredible Years zaměřeného na děti předškolního věku.

Program IY a stejnojmennou organizaci založila Carolyn Webster-Stratton. Zaměřuje se na podporu sociálního, emočního a kognitivního rozvoje dětí a také na snížení rizika vzniku problémů v jejich chování. Principiálně jde o rozvoj správného vztahu mezi dítětem, rodiči a učiteli podporou vhodného chování místo pouhého zamezování chování nežádoucímu. Série programů Incredible Years je dostupná pro čtyři odlišné věkové skupiny: 0–1 rok (nemluvnata), 1–3 roky (batolata), 3–6 let (předškolní věk) a 6–12 let (školní věk) a jednotlivé programy jsou dále členěny na programy pro rodiče, učitele a děti.

Metodika Incredible Years je vyvíjena od 70. let a můžeme ji označit za empiricky ověřenou, tzn. každý program vykazuje empiricky prokazatelný pozitivní efekt. Tato metodika je založena mj. na modelu sociálního učení („social learning“) Geralda Pattersona, v souladu s nímž je vztah mezi dítětem a učitelem a dítětem a rodiči kritický pro zdravý sociální rozvoj: negativní motivace (jako jsou tresty nebo nátlak a příkazy) nepomůže se snižováním potíží v chování dětí. Naopak, rodiče a učitelé by se měli zaměřit na podporu dobrého chování a nevhodné chování by mělo být řešeno spíše jako otázka disciplíny a podpory socio-emočních dovedností dětí (Patterson, 1975). Další podstatná teorie, z níž metodika IY vychází, je teorie citové vazby („attachment theory“), kterou formuloval John Bowlby a Mary Ainsworth. Tato teorie poukazuje na naprosto stěžejní roli vztahu mezi dítětem a rodiči (hlavně matkou) v emočním rozvoji dítěte (chápaní a vyjadřování emocí) (Bretherton, 1992).

Cílem tohoto shrnutí je poskytnout ucelenou informaci o proběhlém kvalitativním výzkumu formou fokusních skupin a obsahové analýzy mezi učitelkami z českých mateřských škol, které se zúčastnily stáže ve Walesu. Společné úvahy pedagogů byly zaznamenány a následně analyzovány. Výstupy diskusí a písemných zpětných vazeb, které nám stážistky zaslaly dva týdny po svém návratu, jsme zpracovali podle následujících pěti klíčových tematických okruhů:

- I. S jakým očekáváním učitelky MŠ jely na stáž a zda se toto očekávání splnilo. Co si stážistky odnesly z dvoudenních přednášek v CEBEI a z návštěv předškolních zařízení ve Walesu?
- II. Jaké hlavní aspekty z prostředí a organizačního řádu navštívených zařízení měly stážistky možnost pozorovat – co je překvapilo, jaké byly jejich pozitivní i negativní postřehy?

- III. Jaké zajímavé stránky pedagogické praxe měly učitelky možnost pozorovat a jak hodnotily pedagogickou práci personálu v zařízeních i vztahy učitelek s dětmi a rodiči?
- IV. Co z praxe předškolních zařízení ve Walesu by stážistky chtěly přenést do své práce s dětmi a jaké jsou hlavní překážky přenosu těchto prvků do českého prostředí?
- V. Jaké jsou jejich celkové pocity po stáži – celkové hodnocení týdne ve Walesu a jaké nové aspekty z pedagogické praxe v zahraničí se již podařilo vyzkoušet v domácích MŠ?

I. Splnění očekávání ze stáže ve Walesu

Hlavní očekávání spojené s absolvováním týdenní stáže ve Walesu bylo získání nových informací o předškolním vzdělávání, nových postupech v praxi a inspiraci pro vlastní práci v české mateřské škole:

„Hlavním důvodem naší účasti bylo seznámit se s možným způsobem řešení problematického chování dětí, na které stále častěji narážíme v našich podmínkách. Chtěly jsme vidět konkrétní práci s těmito dětmi a jejich rodiči, zajímalo nás, jak realizují program učitelé na školách. Chtěly jsme poznat léty osvědčenou a praktikovanou metodu podloženou dvacetiletým výzkumem na této univerzitě. Protože jsme měly možnost navštívit školy i v jiných evropských zemích, zajímalo nás fungování škol ve Walesu a jejich vzdělávací systém obecně. Velmi si tak ceníme možnosti zúčastnit se této stáže, která překonala všechna naše očekávání. Byly jsme nadšené metodou, která je velmi jednoduchá pro realizaci a ve své jednoduchosti vlastně geniální.“ (UČITELKA 4)

Některé učitelky zdůrazňovaly, že na stáž jely s očekáváním nových poznatků v oblasti podpory sociálních a emočních dovedností dětí. V průběhu přednášek, workshopů, návštěv zařízení i výměny zkušeností s kolegyněmi se pak snažily hledat odpovědi na otázky, se kterými se setkávají ve své každodenní práci, jako je zejména agresivita a nevladatelnost dětí, pocity úzkosti a problémy v navazování kontaktů a spolupráce mezi dětmi či nezáměrem rodičů:

„... nevladatelnost některých dětí ve smyslu nerespektování pravidel třídy, nerespektování samotné autority. Tyto děti nejsou moc oblíbené, a učitelky se proto musí obrnit velkou trpělivostí. Také citová nestabilita, kterou můžeme spojovat se špatnou adaptací či steskem po rodičích, s každodenním pláčem, se kterým přicházejí děti do školky, je k zamyšlení.

Ustýskané nebo nějak afektované děti ani nedokážou určit, co je trápí. Je poté na učitelce, aby byla psychologem, matkou a učitelkou zároveň. Nehledě na to, že má na starosti další děti, které ji potřebují a kterým se musí věnovat. Na stáži ve Walesu jsem se tedy zaměřila na školství v obecném slova smyslu a na jednotlivé prvky, které popisují výše.“ (UČITELKA 6)

Většina účastnic souhlasila s tím, že stáž nejen splnila jejich očekávání, ale naplnila je i novou energií a motivací změnit zaběhlý styl práce s dětmi, zejména co se týče rozvoje jejich citových a sociálních dovedností:

„Měla jsem určitou představu o tom, že uvidím jiný způsob práce než u nás, ze kterého si možná vezmu nějaké to ponaučení či nápad a s pár zážitky opět pojedu domů. Netušila jsem však, že se seznámím s programem, který mne doslova nadchne. A domů se vrátím po dlouhé době tak nabitá a plná chutě do další práce i přesto, že jsem před stáží pociťovala projevy syndromu vyhoření.“ (UČITELKA 5)

II. Fyzické prostředí a organizace práce

Návštěvy zařízení předškolního vzdělávání byly organizované tak, aby nebyl narušen jejich běžný denní program. Proto byly stážistky rozdělené do dvou skupin po deseti účastnicích a každá skupina navštívila dvě různá zařízení. Večer pak měly učitelky možnost podělit se o své zážitky a pozorování z celého dne. Protože navštívená zařízení byla vzájemně poměrně odlišná (jak počtem dětí, tak jejich věkem, svým zaměřením i umístěním), odpovídalo tomu i jejich prostředí. Některá zařízení spojovala předškolní a základní školu, a tak byly v jedné budově a ve třídách, propojených dětem i učitelům přístupnou chodbou, děti od tří do dvanácti let. Právě fyzické prostředí, vybavenost a organizace prostor zařízení byly pro většinu učitelek nové, nepoznané a překvapující:

„Při vstupu do budovy školy jsem se ocitla v jiném světě. Všechno bylo jinak, překvapující a zvláštní. Vnímala jsem takový jakoby organizovaný chaos. První, co mě udivilo a vyvedlo z míry, byl pořádek – vlastně nepořádek. Hygiena očividně nebyla prioritou tohoto zařízení. Vnímala jsem to nejenom vizuálně, ale i čichem. Děti ani dospělí se za celý den vůbec nepřezouvali. Dále mě udivilo, že se v žádném zařízení nedbalo na výšku stolů a židlí, všechny měly jednotnou velikost bez ohledu na výšku dítěte.“ (UČITELKA 11)

Propojení tříd s dětmi různého věku představuje kontinuitu programů IY a metod práce s dětmi od předškolního do gymnazijního věku. Propojení tříd různého věku přispívá k tomu, že děti jsou vedené stejným směrem, metodikou a stylem práce a existuje zde velmi

intenzivní výměna informací mezi pedagogy předškolního a základního stupně, týkající se individuálních potřeb dětí i možností podpory, tak aby každé z dětí mělo šanci uspět. Takovou kontinuitu a propojení v českém prostředí postrádáme, což také čeští učitelé na počátku vzdělávací cesty dětí vnímají spíše jako nedostatek. Nicméně některé stážistky propojení tříd s dětmi různého věku hodnotily negativně:

„Děti pracují většinu času u stolečků, které často neodpovídají jejich potřebám (vysoké stoly, nízké židle). Co se týče uspořádání tříd, řekla bych, že prostředí školy a tříd je sice podnětné, často však ‚neuspořádané‘. Nevyhovovala by mi celková ‚propojenost‘ tříd v rámci školy, neboť prostředí je příliš hlučné a děti nemají dle mého názoru klid na práci a nemohou se soustředit.“ (UČITELKA 16)

Dále učitelky nadchla výzdoba nástěnek a vizuální prezentace denního plánu činností s dětmi stejně jako i jejich individuálních cílů/hodnocení:

„Všude v prostoru třídy visela písmena, čísla, slova, dokonce i u malých dětí jednoduché počty. Nejmenší děti spolu s panem učitelem a za pomoci písničky, interaktivní tabule a pohybu popisovaly jednotlivá písmena. Naplánovanou celodenní činnost mají děti na nástěnce, a vědí tak, co je čeká – pravidelnost – vláček a v jednotlivých vagoncích jsou obrázky, např. hry, potom čísla, svačina, hra, písmenka, oběd, čištění zoubků, pohádka, pobyt venku, hra apod.“ (UČITELKA 2)

Podle metodiky programu „Foundation Phase“ (česky Základní fáze), který vychází z principů prožitkového učení, byly třídy rozdělené do center (koutků) podle různých témat odpovídajících věku dětí ve třídě. Například zde byl přírodní, stavební či čtenářský koutek atd. Prostor třídy byl uzpůsoben tak, aby se učitel mohl soustředit na vykonávání své činnosti a věnovat individuální pozornost dětem v určitém koutku. Koutky tak tvořily nerušené prostředí a přinášely klid na práci s dětmi:¹

„Třídy ve Walesu jsou krásně rozdělené do center aktivit, kde pracují menší skupinky dětí. Jednotlivá centra jsou tematicky vyzdobená a stěny ve třídách opravdu nezůstávají holé. Visí na nich spousta nástěnek, na kterých je vidět intenzivní práce. Mohly jsme pozorovat i

¹ Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu vyučovaného. I když podnět přichází zvenjšku, pocit objevování, uchopování a porozumění vychází zevnitř osobnosti. Tím, že učící se proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává, co se dozvěděl, nachází smysluplnost získaného poznatku a této dovednosti pro život, pociťuje uspokojení a ovlivňuje své chování, postoje, někdy i udělá krok ke změně vlastní osobnosti. Zdroj: <http://www.portal.cz>.

individuální práci na chodbách školy, kde jedna paní učitelka četla s dětmi, které to opravdu potřebují.“ (UČITELKA 7)

Práce a hra v menších skupinách byla často řízena. Skupinky o počtu průměrně pěti dětí se rozejdou do jednotlivých, většinou pěti center (koutků) ve třídě. Ve třídě je obvykle jedna učitelka a jedna či dvě asistentky, které se střídají a vždy chvíli pracují s jednou skupinkou dětí. U některých činností je učitelka stabilně přítomna a děti se u ní střídají. Některé skupiny pracují samostatně, ale mají dané zadání (výroba zeleniny z plastelíny, prodávání u stánku s hračkami neboli hra na „obchod“, výroba robotů z papírových krabic od jídla atd.):

„Jednotlivé pracovní koutky například vyřešili tak, že rozčlenili místnost pomocí závěsů. To na mě udělalo velký dojem. Koutečky: pošta – tam měli všechno: obálky, krabice; druhý koutek byl polytechnický, kde měli z plastu cihličky, hudební koutek, plno takovýchto koutečků.“ (Učitelka 24)

Učitelky přirovnávaly uspořádání tříd k domácímu prostředí a shodly se na tom, že stejné rozdělení v českém prostředí by nebylo vhodné:

„V našich podmínkách nepůjde třída rozdělit na tolik koutků, jako to bylo vidět v hostinských školkách. My potřebujeme prostor pro lehátka, svačinky, obědy a v neposlední řadě i pro pohybové hry. Ale neznamena to, že bychom se nemohly pokusit o nějakou variantu, která by v našich podmínkách byla schůdná.“ (UČITELKA 6)

Stážistky ocenily vybavenost předškolních zařízení technikou a didaktickými pomůckami. Na druhou stranu postrádaly hračky, na které jsou ve svém domácím prostředí zvyklé:

„Vybavenost tříd počítači, interaktivními tabulemi a tablety – na druhou stranu mi tam chyběly panenky a autíčka, nebo jsem si jich jenom nevšimla.“ (UČITELKA 2)

III. Pedagogické metody používané ve velšských školách

V navštívených zařízeních předškolního vzdělávání měly české učitelky možnost vidět uplatňování metod Incredible Years (chlapec Wally a dívka Mally) a jejich velšskou obdobu program Amser Caleb (medvěd Kaleb). Programem IY děti provádí dinosaurus Dina. Program je rozdělen do tří rovin: začíná v předškolním vzdělávání, pak následuje druhý stupeň (3–8 let) a program pro rodiče i učitele. Program pro učitele se zaměřuje na vedení třídy, podporování žádoucího chování u dětí a jejich emočních a školních dovedností i spolupráci s rodiči.

Zařízení, která učitelky navštívily, jsou umístěná ve znevýhodněných lokalitách Walesu a velký počet dětí zde pochází ze sociálně slabých rodin: jsou to děti drogově závislých matek, matek samoživitelek nebo velmi mladých matek. Tyto děti přicházejí do škol se špatnými zakořeněnými návyky a kurikulum Amser Caleb pro děti od 2–3 let jim pomáhá v získávání chybějících socio-emočních dovedností. Děti se naučí zvládat své emoce, osvojí si sociální dovednosti, uvědomí si potřebu zodpovědnosti a seznámí se s procesem řešení problémů. Pedagogům při práci pomáhají postavičky/maňásci medvěd Caleb, holčička Mai, chlapeček Cai a malý králík. Maňásci jsou určeni výhradně pro pedagogy. Každá postavička má předem dané vlastnosti a vlastní také knihu pravidel slušného chování, na kterých se podílejí i děti. Caleb je představován jako starý moudrý medvěd, který všechno ví a zná. Mai a Cai jsou kamarádi, kteří znázorňují správné chování, a malý králík učí děti vyrovnat se s negativními pocity. Lekce s loutkami probíhají dvakrát týdně ve skupině 15–20 dětí a mají trvání 20 minut. Všechny učitelky i ostatní personál zařízení jsou v tomto programu vyškoleni, vzájemně se s kolegy podporují a mají k dispozici metodické materiály, pracovní listy, knihy, dopisy rodičům i domácí úkoly:

„Bylo zajímavé poslouchat, ale i poté v praxi pozorovat práci učitelky/asistentky přímo s dítětem. Tato aktivita je mi velice blízká, protože v mateřské škole se loutky běžně využívají a učitelky jsou na ně zvyklé. Je pravdou, že v takovém pojetí, jak bylo vidno v hostitelských školkách, se loutky u nás nevyužívají a je to škoda. V ukázce jsme se mohly přesvědčit, že to jde, a výsledky, které vykazuje jejich dlouholetý výzkum, jsou pozitivní. Práci s loutkami hodnotím jako značně smysluplnou a věřím, že pokud by se začala používat i u nás, bylo by to velmi prospěšné. Jsem přesvědčena o tom, že by se díky této metodě vyřešila spousta problémů, které se vyskytují v dětském kolektivu, a učitelky by tak měly kvalitnější a pozitivnější výsledky jejich řešení.“ (UČITELKA 6)

Zrovna práce s loutkami byla českými učitelkami hodnocena velmi kladně, obzvláště v řešení konfliktů mezi dětmi, v procvičování pravidel a v aktivitách zaměřených na podporu emočních dovedností. Ve svých hodnoceních učitelky zdůrazňovaly, že práce s loutkami v prostředí českých mateřských škol chybí:

„Celý program je spjat s prací s loutkami. Tyto loutky jsou krásné, velké a dětem velmi blízké. Možná právě proto, že projevují emoce, a děti je tak lépe dokážou vnímat jako své kamarády. Práce s loutkou by v žádné mateřské škole určitě neměla chybět.“ (UČITELKA 13)

Principy programu IY a Amser Caleb jsou zakotvené v celé škole a jsou přizpůsobené věku dětí. Například v procvičování pravidel si malé děti (2–3 roky) povídají s medvědem pomocí jednoduchých příkladů, jako: „Co se stane, když medvěd zapomene na dodržování pravidel v lese, ztratí se a nenajde maminku?“ Starší děti (4–5 let) pomocí postaviček Wallyho a Mally (IY) pak řeší složitější situace – hledají řešení konfliktů, učí se navazovat přátelství a ovládat své emoce a pocity. Při této práci se uplatňují principy chválení, ignorování negativního chování, popisné komentování, neverbální komunikace (oční kontakt, gesta). Učitelky působí velmi zkušeně a profesionálně, také mají značné herecké nadání. I tady stážistky spatřovaly rozdíl ve srovnání s českým prostředím:

„Velmi pozitivně vidím práci pedagogů, kteří se hodně zaměřují na práci s hlasem, očním kontaktem a používají méně verbálního projevu a více gest a symbolů. Každý symbol má svůj význam a děti se postupně učí je zvládat a chápat jejich smysl. Pedagogové působí uvolněně, spokojeně a oproti systému v České republice nemají příliš svázané ruce.“ (UČITELKA 8)

Mezi hlavní principy metod IY a Amser Caleb **patří nastavení a procvičování pravidel**. Je důležité zdůraznit, že ve všech navštívených zařízeních a v každé třídě byla přítomna vizualizace pravidel (nástěnky, chodby, zdi ve třídách). Součástí denního programu je také procvičování pravidel pomocí loutek/maňásků. Kromě toho učitelky skoro v každé hře připomínaly, jaká jsou hlavní pravidla ve třídě. Nejčastěji byl používán systém „Give me five“ (ukaz mi pět – gesto ruky s roztaženými prsty), který představuje vizualizaci pěti snadno pochopitelných pravidel: mluvíme potichu, nožičky na zemi, ručičky u sebe, hlásíme se a díváme se na učitelku. Tato jednoduchá pravidla provázejí děti od předškolního věku až do druhého stupně základní školy. Děti i učitelé jsou s nimi ztotožnění, neustále pravidla opakuji a používají při různých aktivitách v průběhu dne:

„Velká část tohoto programu je také zaměřena na osvojování si pravidel, na jejich neustálé opakování. Pokud pravidla neopakujeme, děti mívají s postupem času pocit, že je nevyžadujeme. S tímto musím naprosto souhlasit, obzvláště při práci s věkovou skupinou dvou- a tříletých dětí.“ (UČITELKA 16)

Další z důležitých pedagogických principů, které měly učitelky možnost pozorovat v prostředí navštívených zařízení, byl princip **chválení**. Jak v průběhu přednášek na univerzitě, tak i v zařízeních předškolního vzdělávání ve Walesu bylo téma chválení diskutováno a byla pozorována gesta i metody účinného chválení tj. jak, kdy a co chválit:

„Také jsme se dozvěděly, že slovní poděkování a pochvaly jsou velice užitečné, pokud je budeme správně používat. Donedávna jsem si myslela, že stačí děti pochválit slovy: ‚Ty jsi šikovná/šikovný.‘ To ale bohužel nestačí. Důležité je děti chválit konkrétně. To znamená, že by pochvala měla znít: ‚Ty jsi ale šikovný/šikovná, že tak krásně sedíš s nožičkami u sebe a posloucháš paní učitelku, děkuji ti.‘ Poděkování hraje také významnou roli při chvále. Děti se tak učí vzájemnému respektu a slušnosti.“ (UČITELKA 6)

Učitelky v navštívených školách děti chválily často. Oceňování, stručné věty uznání byli obsažené v každé promluvě směřované k dítěti jako běžná součást komunikace, kterou učitelky výrazně doplňovaly neverbální chválou pomocí modulace hlasu, pohledu očí a úsměvem či gestem. K principu chválení patří i celý **systém modelování pozitivního chování dětí a ignorování (nevšímání se) projevů nežádoucích/negativních stránek jejich chování**. Tato z prvního pohledu jednoduchá zásada souvisí s pozitivním naladěním učitelky vůči sobě sama i vůči dětem a s její schopností vidět věci z pozitivní stránky:

„Jeden z bodů, který se mi líbil asi nejvíce, bylo nejmenování negativních projevů dítěte. Samozřejmě se nejedná o žádnou revoluční myšlenku. V praxi se však často upozorňuje právě na chování negativní. Děti si tímto povětšinou vynucují pozornost, a pokud přistoupíme na jejich hru, prohlubujeme u nich špatný vzorec chování.“ (UČITELKA 13)

IV. Přenos dobré praxe z Walesu

Po týdenním pobytu ve Walesu, přednáškách a návštěvách předškolních zařízení, stážistky označily některé prvky z velšské praxe, které v českém školství chybí a které by byly v jejich práci s dětmi obzvlášť užitečné:

„Opět jsem si uvědomila kouzlo maňásků, jaké je to oživení nabídky a toho, že k dětem navíc přistupuje kromě učitelky i nějaká jiná zajímavá postava. Je ale pravda, že právě s tímto nevím, jak naložit. Maňasci byli úžasní i pro nás dospělé, co teprve pro děti, ale řízený blok s nimi ve své třídě vytvářet nebudu. Pokusím se nalézt způsob, jak je zařadit do dopoledne, kde se setkávají spontánní, polořízená a někdy i řízená činnost dětí.“ (UČITELKA 3)

„Za stávajícího stavu je však možné převzít některé prvky, a dle mého názoru by to bylo i žádoucí – zejména se jedná o zjednodušení hodnocení dětí (využití prvků hodnocení ve Walesu) a zaměření se na sociálně-emoční oblast.“ (UČITELKA 2)

„Všechny jsme se ale shodly na možném přínosu principů, které kladou důraz na práci s vlastním chováním v českých mateřských školách, především na zvládnutí negativních emocí, a děti se tak vychovávají k ohleduplnosti a slušnému chování k okolí, ale zároveň i k sobě samotnému.“ (UČITELKA 7)

„Sjednocenost pravidel, propracovanost a připravenost materiálů k tématům. Spolupráce s personálem, hlavně mezi pedagogickými pracovníky ve třídě. Kniha s pravidly i zážitková kniha je dětem prostřednictvím maňásků bližší a je snáze realizovatelná. Stejně tak jsou výborné a realizovatelné emoční pomůcky i hry s pravidly – Bingo, emoční karty.“ (UČITELKA 20)

„Na velšských školách je obdivuhodné to, že mají jednotná pravidla včetně grafického zobrazení a gest.“ (UČITELKA 18)

Hlavní překážku přenosu dobrých zkušeností z Walesu tvoří podle stážistek nedostatečné personální zajištění: absence asistentů pedagoga a vyškolených dobrovolníků v MŠ v České republice. Podle účastnic stáže znemožňuje skutečnost, že jedna učitelka musí zvládat 28 dětí ve třídě, soustředit se na skupinovou aktivitu, efektivně uplatňovat principy metodiky, důslednost i individuální práci:

„Bohužel, pokud se v našich podmínkách nezmění počet zaměstnanců tak, aby nebyla jedna učitelka na 25 dětí a aby bylo možné pracovat s dětmi v malých skupinkách s více dospělými, ideje programu ve Walesu asi nebude možné naplnit.“ (UČITELKA 2)

Další překážkou realizace metodiky IY v českém prostředí je malá nebo žádná provázanost mezi mateřskou a základní školou, což znemožňuje kontinuitu metodiky a efektivní realizaci programu. Například když jsou způsoby řešení konfliktů ve třídě na základní škole jiné, než kterým se děti naučí v prostředí MŠ, bude pro ně obtížné je pochopit, souhlasit s nimi a ztotožnit se s nimi. Tato nesrovnalost pak může vyústit v pocity ztracenosti a vzdoru.

Učitelky také zdůraznily nedostatek informací o realizaci obdobných metodik, nedostatek pomůcek, propracovaných aktivit i profesních kompetencí pro úspěšné zavádění programu a systematickou práci v podpoře socio-emočních dovedností předškolních dětí.:

„ Při přednáškách a workshopech jsem si uvědomila, jak důležité je mít systém. Ne že bych ho ve své práci neměla, ale co se týče rozvoje sociálních a emočních kompetencí, tak v tom, ano, přiznávám se, trochu plavu.“ (UČITELKA 22)

Za nedostatek stážistky také považují i to, že existují velmi omezené možnosti pro předškolní pedagogy zažít podobnou stáž v zahraničí, tj. vyzkoušet si aktivity a vidět na vlastní oči fungování zaběhnutého programu, být svědkem přímé interakce mezi učiteli a dětmi a mezi učiteli a rodiči. Tento aspekt zvyšuje riziko toho, že ostatní učitelé v MŠ nebudou s programem ztotožnění, a tudíž nebudou aktivity chtít zavádět, ani měnit přístup k dětem ve své práci:

„Ne nadarmo se říká, že vlastní zkušenost je nepřenositelná, a v případě této stáže to platí dvojnásob. Škoda, že se jí nemohou zúčastnit všichni pedagogové, aby pochopili, že práce s dětmi je posláním a musí nás bavit.“ (UČITELKA 6)

V neposlední řadě učitelky také zmiňovaly nepřenositelnost některých prvků z pedagogické práce z Walesu kvůli kulturním rozdílům obou zemí a odlišnosti vzdělávacího systému:

„Za podmínek, které mají oni, je to úžasné; za podmínek, které máme my, je to složité. Protože já si myslím, že každý, jak tady sedíme, z toho určité prvky děláme a nejsou nám vůbec cizí. My to všechno děláme už třicet let a děláme to určitě i na ty podmínky, které máme, na počty dětí, na prostory, na to prostě, jak to u nás funguje. V té školce je to opravdu složitější, je to prostě úplně jiný systém než u nás.“ (UČITELKA 24)

V. Celkové hodnocení stáže

Celkový dojem ze stáže ve Walesu byl velmi pozitivní, a to jak díky zajímavému vzdělávacímu programu na univerzitě, tak i díky přívětivému postoji hostitelských zařízení. Učitelky měly možnost si v průběhu týdenního pobytu vzájemně vyměňovat zkušenosti a diskutovat o problémech ve svých MŠ, a to hlavně ve vztahu k tématům stáže a k tomu, co viděly ve velšských školách. V těchto diskusích zjistily, že ve všech školách (i ve Walesu) se řeší stejné potíže a problémy, a proto se mohou ze zkušeností velšských i českých kolegyň mnoho naučit:

„Děti s ‚problémovým‘ chováním známe všude a jsou na všech školách i u nás. Pro učitele často představují náročnou práci s nejistým výsledkem. Předškolní pedagog ve Walesu v každodenní práci řeší podobné potíže jako u nás. Hlavní faktory, které tyto potíže způsobují, jsou rozpad ‚klasické‘ rodiny a konzumní způsob života. Stejně jako u nás učitel pracuje s pravidly chování a soužití ve třídě, řeší jejich porušování, řeší konflikty mezi dětmi i nevhodné chování dětí a dospělých.“ (UČITELKA 4)

Učitelky chválily metodiku programu Incredible Years, která ukazuje cestu k řešení konfliktů ve třídě a nabízí učitelům strategie a nástroje k tomu, jak předcházet nežádoucímu chování a přitom u dětí podporovat socio-emoční dovednosti:

„Tento program považujeme za jednu z možných cest práce s dětmi s potížemi. Dle našeho názoru je efektivní a metodicky velice dobře propracovaný. Oceňujeme erudovanost jeho autorek a letitou praxi v jeho realizaci i výzkumem prověřený výsledek. Dětem i učitelům může tento program přinést řešení a odlehčení často stresujících situací. Dětem, rodičům i učitelům prakticky ukazuje, jak se s daným jednotlivým problémem vypořádat. Nastavuje pravidla vzájemného soužití, která jsou letitá, a vrací nás k základním etickým hodnotám.“
(UČITELKA 4)

Pro mnohé účastnice tato stáž sloužila jako startovní bod pro změnu v přístupu k dětem, k rodičům i ke své práci. Zaujalo je téma podpory sociálních a emočních dovedností, které bývá v českém školním prostředí často opomíjeno. Hned po ukončení stáže začaly učitelky realizovat malé krůčky v přenosu některých aspektů metodiky IY i předávání svých zážitků kolegyním jak v mateřských, tak i na základních a speciálních školách:

„V praxi jsem začala praktikovat hru na detektivy, kterou jsem si přizpůsobila. Pokud děti řeší konflikt a nedokážou se rozhodnout pro správné řešení, dostanou zápisník a jsou vedené k tomu, aby sledovaly kamarády při hře a zapisovaly si kladné chování, které se jim líbí. Tato praktika se velice osvědčuje.“ (UČITELKA 23)

K předávání informací kolegyním učitelky využily mentorských dovedností, které získaly v rámci vzdělávacích aktivit projektu:

„Kolegyně v rámci předvánočních dní prošly mým malým mentorským tréninkem a snažíme se společně o vyzvednutí pozitivního, žádoucího chování jako způsobu nápravy a změny chování nesprávného, nežádoucího.“ (UČITELKA 17)

Je nutno dodat, že stáž splnila svůj cíl a představila jednu z forem dalšího vzdělávání a možnosti profesionálního růstu pro učitelky mateřských škol. Jedním z hlavních úspěchů je i to, že střet s jinou realitou a odlišným přístupem k pedagogické práci umožnil sebereflexi, zhodnocení dlouhodobě používaných metod a povzbudil u učitelek snahu o změnu předškolní pedagogické praxe v České republice směrem k větší individualizaci, vzájemnému pochopení a respektu mezi učitelem, dítětem i rodiči:

„Stáž ve Walesu byla nesmírně inspirativní a jsem opravdu vděčná, že jsem se jí mohla osobně zúčastnit. Žádný slovní popis by nemohl vystihnout to, co jsme na vlastní oči viděly.“

Stáž hodnotím jako nejvíce přínosnou část celého projektu Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání. “ (UČITELKA 7)



4 Závěrečná konference

Vyvrcholením projektu se stala konference „Učitel a jeho profesní rozvoj“ konaná 19. března 2015 v prostorách Krajského úřadu Jihomoravského kraje. Tato poslední fáze se týkala společného setkání předškolních pedagogů a učitelů 1. stupně základních škol. Na konferenci prezentovali učitelé svoje zkušenosti z dalšího vzdělávání. Diskutovali o přínosech dalšího vzdělávání i o stážích v zahraničí. Při prezentacích prokázaly účastnice nejen nově nabyté profesní dovednosti, ale i schopnosti v oblasti komunikace.

Největším přínosem konference byla zjištění, že na všech stupních – předškolním, primárním i sekundárním² – mohou učitelé pracovat ve shodě se současnými konstruktivistickými přístupy, které naplňují požadavky na individualizované vzdělávání.



Shlédnutá videa ze vzdělávání na všech třech stupních škol ukázala, že je možné, aby se děti staly aktivními aktéry svého rozvoje a učení. Učitelé ve všech třech ukázkách byli příkladem

² Projektu se účastnili jak ve skupině předškolních pedagogů, tak ve skupině učitelů základních škol také ředitelé. Protože šlo v několika případech o spojené subjekty (např. MŠ a ZŠ), byli ředitelé svojí původní profesí učitelé 2. stupně ZŠ.

partnerské komunikace, podněcující děti z MŠ a ZŠ k přemýšlení, tvořivosti a rozvoji jejich osobnosti v klíčových kompetencích.



Reakce všech přítomných jsme shrnuli do následujícího schématu, které vystihuje kvalitu shlédnutých ukázek prostřednictvím kritérií z nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy.



Obr. 3 Schéma Dovednosti učitelů mateřských a základních škol v prezentovaných videích

Výsledky diskuzí ukázaly, že k přínosům projektu patřila možnost sdílení mezi účastníky. Při něm si mnozí učitelé uvědomili, že každý z nich je v jiné fázi směřování k individualizovanému vzdělávání, každý jde trochu jinou cestou, ale všichni kráčí kupředu. A právě společná sdílení jim mohou cestu ulehčit.



Obr. 4 Schéma Cesta profesního rozvoje

Než účastníci projektu došli až sem, museli ujít velký kus na své profesní dráze a ten jsme se snažili zachytit prostřednictvím informací z počátku projektu, jeho průběhu i konce.

5 Výstupy projektu

Výstupem projektu se staly tři publikace, výuková videa pro práci v mateřské škole a videa s ukázkami přístupů ve vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ.

Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol

Publikace obsahuje témata totožná s hlavními tématy, které obsahovalo další vzdělávání pro předškolní pedagogy. Jednalo se o mentoring, profesní rozvoj, diagnostické dovednosti a konstruktivistické přístupy v předškolním vzdělávání. Odráží také zkušenosti účastníků projektu se zahraničními stážemi.

Osobnostní a profesní rozvoj učitele prvního stupně základní školy

Publikace obsahuje témata totožná s hlavními tématy, které obsahovalo další vzdělávání pro učitele 1. stupně základní školy: mentoring, rozvoj sebereflexe, diagnostické dovednosti a podpora diferenciací ve výuce. Analýza jejich sebereflexí odráží přínos projektu pro účastníky.

Publikace je přístupná na stránkách Munipress :

<https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/558>

a Katedry primární pedagogiky PdF MU:

<http://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/projekty>

Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Publikace seznamuje s s evaluačním nástrojem Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Je součástí komentovaných videí. Obsahuje metodickou podporu, jak pracovat s videonahrávkami a zkvalitňovat úroveň předškolního vzdělávání.

Publikace je přístupná na stránkách Munipress:

<https://munispace.muni.cz/book?id=551>

a Katedry primární pedagogiky PdF MU:

<http://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/projekty>

Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Výuková videa.

Výuková videa prezentují příklady profesních činností, jakými jsou schopnost diferencovat vzdělávání, poskytovat dětem zpětnou vazbu, chovat se partnersky apod. Videa ilustrují jednu z možných cest k naplňování individualizovaného předškolního vzdělávání a osobnostního rozvoje dětí předškolního věku.

Výuková videa jsou dostupná na stránkách Munipress:

<https://munispace.muni.cz/book?id=551>

a Katedry primární pedagogiky PdF MU:

<http://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/projekty>

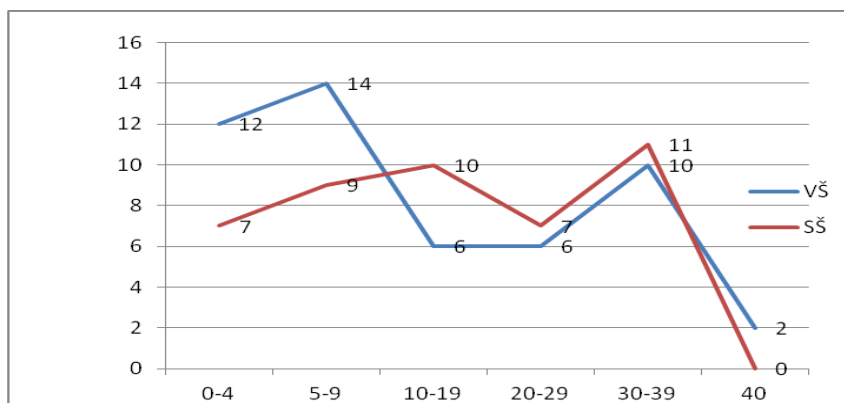
Evaluace projektu

5.1 Názory a očekávání předškolních pedagogů na začátku projektu

Při prvním setkání s účastníky projektu, které se uskutečnilo na letních školách (v červenci 2014 v Drnovicích a v srpnu 2014 v Brejlově), jsme se pokusili zmapovat postoje učitelek k dnešnímu předškolnímu vzdělávání, k dítěti, k jejich profesi a problémy, se kterými se v praxi potýkají. Současně jsme zjišťovali, jaká očekávání od projektu mají.

Použili jsme dotazník s otevřenými otázkami, který nám přinesl následující informace od 94 respondentů.

Graf 1 Délka praxe a nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



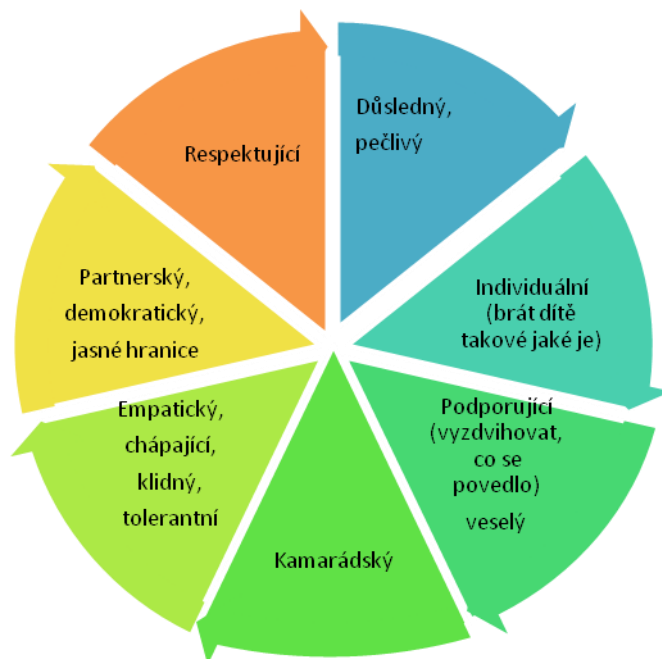
V prvním grafu vidíme rozložení délky praxe, nejkratší byla čtvrt roku a nejdelší čtyřicet let. Současně graf ukazuje rozložení nejvyššího dosaženého vzdělání ve vzorku respondentů (vysokoškolské bylo dosaženo u 50 respondentů a středoškolské u 44).

Cílem první otázky bylo určit, jaký přístup k dítěti respondenti uplatňují. V odpovědích některých respondentů (4) bylo zaznamenáno, že jde o snahu aplikovat v praxi to, o čem věří, že by předškolní vzdělávání mělo přinášet. Ostatní respondenti uváděli, že je důležité být důsledný, pečlivý, mít individuální přístup („brát každé dítě takové, jaké je“), podporující („vyzdvihovat, co se povedlo“), veselý, kamarádský, empatický, chápající, klidný, tolerantní, partnerský, demokratický, dávat a mít jasné hranice, respektující.

Je jisté, že pro posouzení, zdali respondenti vyjadřovaný přístup uplatňují v praxi, bychom potřebovali další výzkumnou sondu. Tento bod se zabývá spíše představami učitelů o jejich přístupu k dětem. Podařilo se nám získat škálu pojmů, které jsou rozděleny do sedmi kategorií. Některé pojmy jsou specifikovány dalšími přívlastky, jiné ne (viz graf č. 2). Pojmy

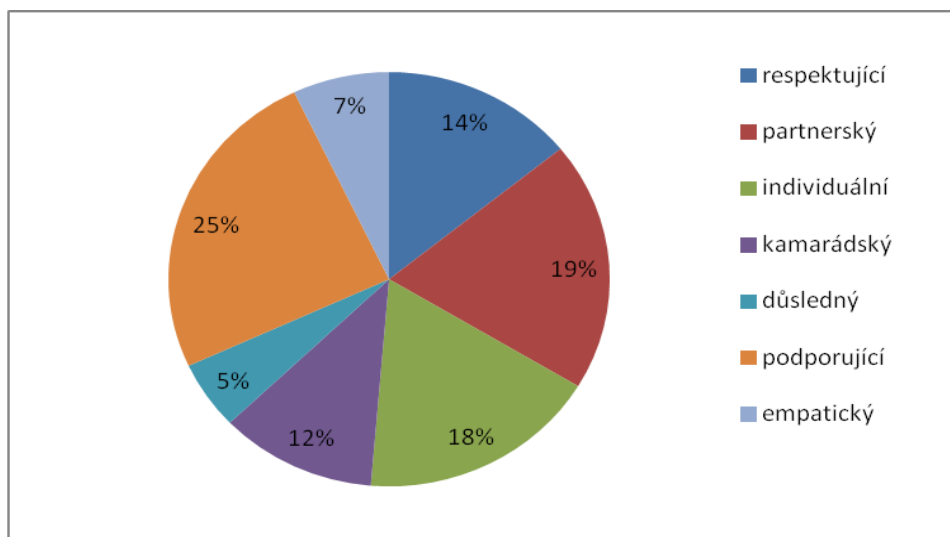
jako respektující nebo individuální se často objevovaly samostatně. Můžeme předpokládat, že respondenti jsou si jistí, že pojmy jsou jasné; míra, do jaké jsou zvnitřněny a používány v praxi či pouze přijaty jako specifikum současného vzdělávání, může být námětem pro další výzkum.

Graf 2 Přístupy respondentů k dítěti



Graf 3 ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých přívlastků, které jsme uvedli v grafu 2. Pro přehlednost byly některé kategorie sjednoceny. Můžeme říci, že čtyři hlavní zastoupené složky (respektující, partnerský, individuální, kamarádský) se vyskytovaly častěji a jsou zcela v souladu s trendy předškolního vzdělávání (srov. RVP PV). Nejvíce zastoupena byla kategorie podporující, kterou můžeme definovat jako syntézu prvků z různých přístupů, tak aby bylo dítě podpořeno ve svém vývoji a bylo motivováno se dále rozvíjet.

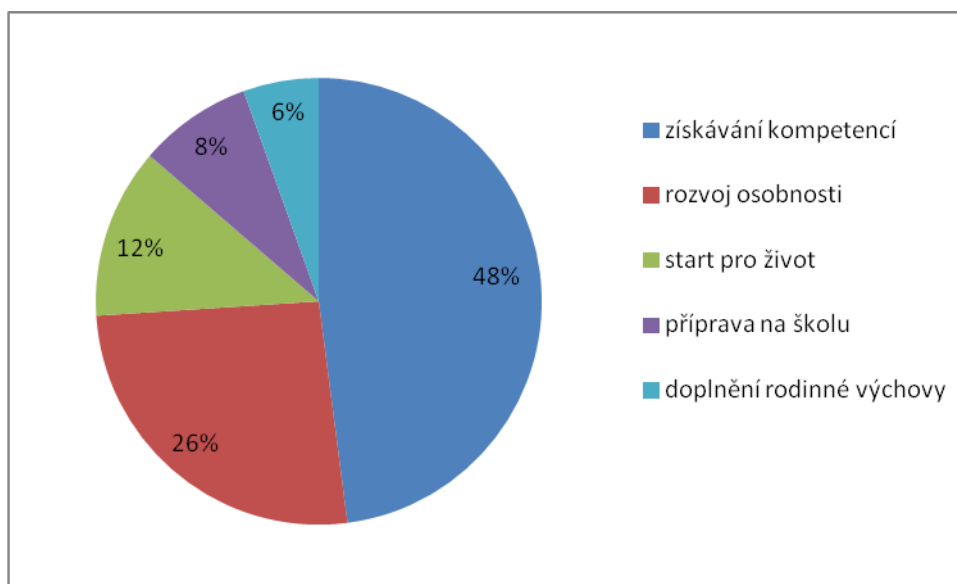
Graf 3 Přístup k dítěti



Druhá otázka se zaměřovala na to, jak respondenti vidí současnou situaci v předškolním vzdělávání z hlediska postavení dítěte, postavení učitele, cílů dnešního předškolního vzdělávání a jeho směřování. V této otázce se spojoval optimismus některých respondentů s vírou v lepší zítřek a pesimismus, negativní zkušenosti a nedocení jejich práce. Objevila se určitá doporučení pro zlepšení, zvýšení kvality např.: „Směřujeme správným směrem, jen jsou změny chaotické, měli bychom se zamyslet nad systematičností a způsobem změn (např. proškolení lektori navštěvující MŠ, sjednocení požadavků inspektorek, změnit kontrolní funkci ČŠI na poradní funkci, mít rychlejší zpětnou vazbu).“

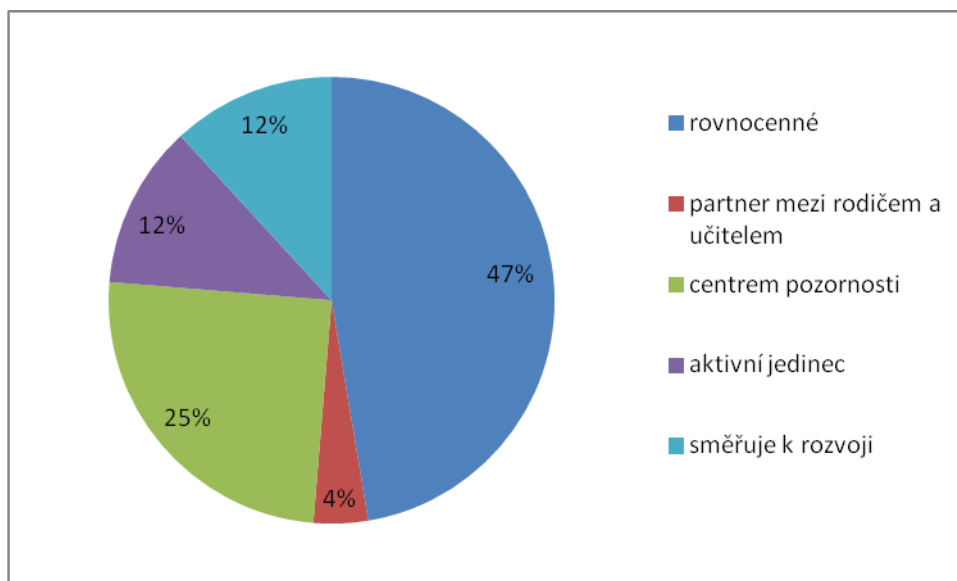
Otázka 2A se zaměřovala na vyjádření cílů předškolního vzdělávání. Škála, kterou respondenti navrhli, byla velmi pestrá, kromě pěti cílů uvedených v grafu č. 4, byly jmenovány ještě tyto: vzrůstající nároky na učitele i dítě, učitel jako reflektující praktik, osobní přístup, kooperace, prožitek, vyrovnávat nerovnosti ve vývoji, integrace, pomoc v emočním vývoji, rozvoj kritického myšlení.

Graf 4 Cíle předškolního vzdělávání



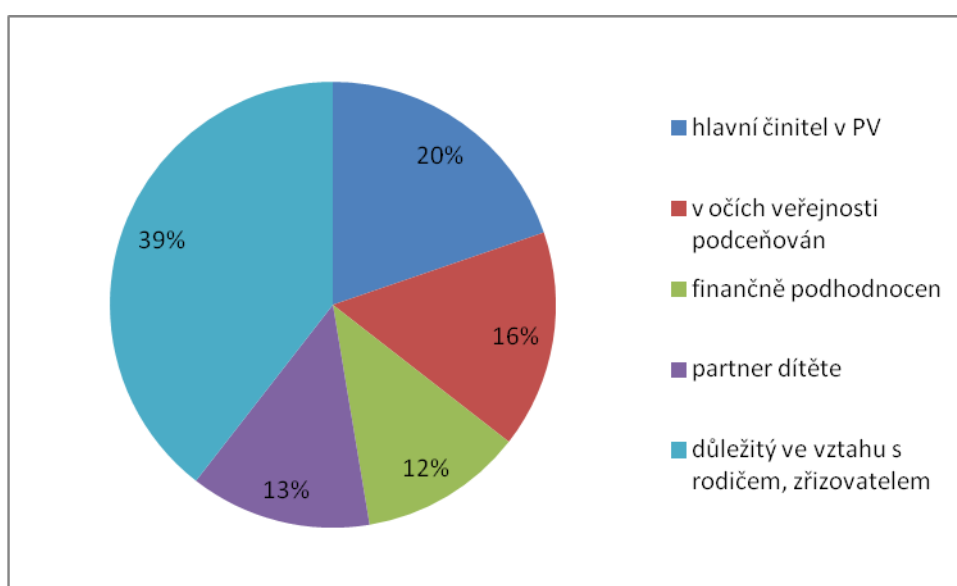
Otázka 2B měla ukázat, jaké postavení v předškolním vzdělávání má podle respondentů dítě. Z grafu č. 5 vidíme, že podle mínění učitelů je dítě rovnocenné dospělému, partnerem, je v centru dění, je aktivní a směřuje k rozvoji. Kategorie rovnocennost a dítě jako partner se mohou zdát podobné, ale u kategorie rovnocenné, se objevovaly zmínky o nastavování hranic ve výchově nebo o negativním vnímání této rovnocennosti.

Graf 5 Postavení dítěte



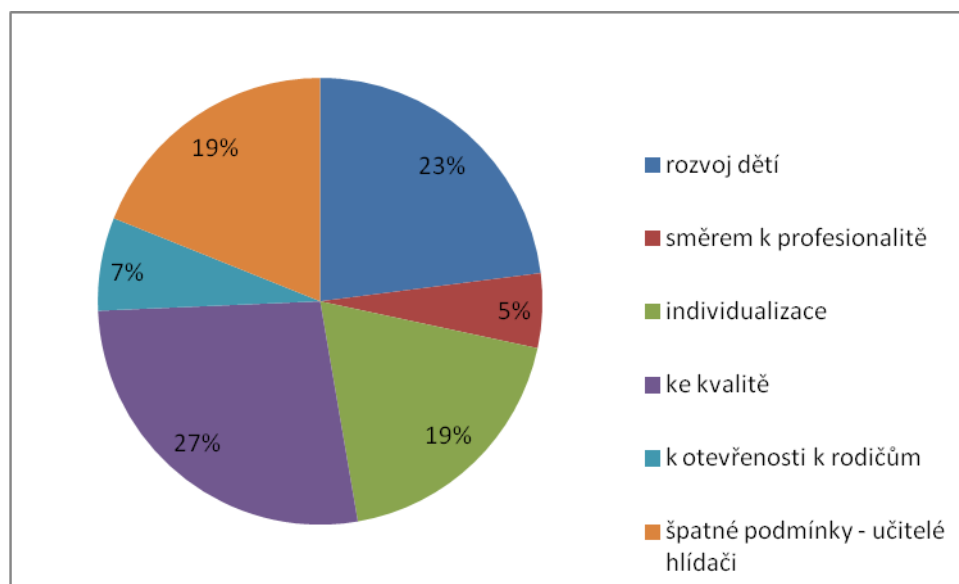
Odpovědi na otázku 2C, která zjišťovala postavení učitele, působí pesimisticky. Z toho, jak učitelé vnímají vlastní pozici, vyplývá, že mají velkou zodpovědnost jako hlavní činitelé předškolního vzdělávání, ale nejsou bráni jako profesionálové, jsou často podhodnoceni jak v očích veřejnosti, tak finančně. Vnímají důležitost odbornosti a posunu předškolního vzdělávání ke kvalitě, protože tato profese v sobě nese mnoho rolí. Respondenti se sami stavěli do rolí: režisér, facilitátor, průvodce a již zmiňovaný partner. Z velké části se respondenti vidí jako důležití prostředníci mezi rodiči a zřizovatelem. Zároveň vnímají své místo jako partneři dítěte.

Graf 6 Postavení učitele



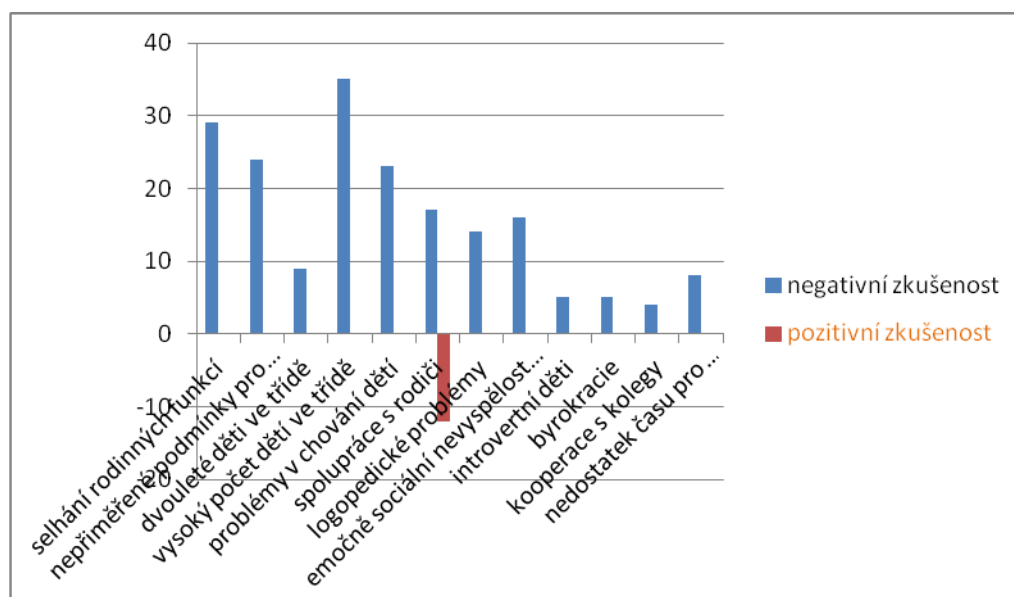
Otázka 2D zjišťovala, jak respondenti hodnotí směřování předškolního vzdělávání. Jak můžeme vidět, respondenti si uvědomují, hlavní oblasti výzkumů a pozornosti v rámci předškolního vzdělávání. Nejvýznamněji je zastoupen názor, že vzdělávání směřuje k rozvoji dítěte, ke zvýšení kvality předškolního vzdělávání a k individualizaci. Další charakteristikou je konstatování aktuálního stavu, kdy jsou učitelům v tomto směřování kladeny překážky ve formě „špatných podmínek“. Byly zmíněny vysoké počty dětí ve třídě, přílišná administrativa, nízké platy, což vede k tomu, že se z učitelů stávají pouze „hlídači dětí“.

Graf 7 Směřování předškolního vzdělávání



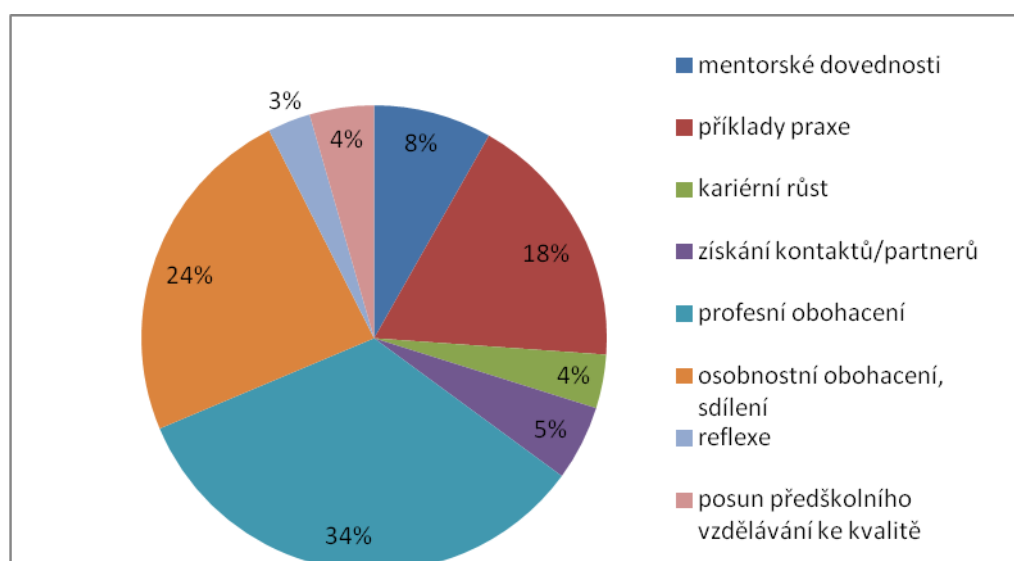
Otázka č. 3 měla mapovat problémy, se kterými se učitelé v předškolním vzdělávání potýkají. Jedna oblast problémů se týkala nastavení podmínek vzdělávání: vysoké počty dětí ve třídě; dvouleté děti ve třídě; počet pedagogů ve třídě; nedostatek času pro talentované děti a pro individuální práci. Další skupinou problémů jsou problémy vznikající nefunkčností rodiny a vyžadující spolupráci školy a rodičů. Je to emočně-sociální nevyspělost dětí a problémy v chování. Spolupráce s rodiči je pak některými respondenty hodnocena kladně, ale někteří vyjadřují negativní zkušenosti s nechtící ze strany rodičů něco řešit. Další skupina problémů směřuje speciálním vzdělávacím potřebám, jako jsou např. vady řeči, poruchy pozornosti a aktivity, poruchy chování, poruchy autistického spektra, které vyžadují odbornost učitele a prostor pro individuální práci (případně nastavení režimu individuální integrace, podpora asistentem pedagoga atp.). Zde vidíme souvislosti a propojenost mezi jednotlivými problémy. Zvyšují se potřeby dětí vyžadující větší intervenci pedagoga, ale pedagogové vnímají nedostatek času pro tuto práci a vysoký počet dětí. Poslední oblast tvoří vnitřní organizace mateřské školy jako kooperace s kolegy a administrativní práce. Důležitou oblastí je také spolupráce s rodiči, která je vnímána jako velmi potřebná, ze zkušenosti respondentů však převažuje negativní postoj rodičů nad pozitivním. Ojedinele se objevila zmínka o hrozbě soukromých zařízení pro děti předškolního věku, která jsou komerčně zaměřená.

Graf 8 Současné problémy v mateřských školách



Otázka č. 4 ukazuje očekávání respondentů, která jim má přinést tento projekt. Hlavní očekávání mají učitelé v oblasti získání mentorských dovedností, profesního obohacení vedoucího ke kariérnímu růstu, v osobnostním i osobním obohacení. Za důležitou považují možnost sdílení, reflexi, příklady z praxe a inspiraci pro praxi. Jako velké pozitivum jmenují respondentky navázání kontaktů s jinými učitelkami a ředitelkami. 4 % respondentů doufají v posun předškolního vzdělávání ke kvalitě.

Graf 9 Očekávání účastníků



Vstupní dotazník ukázal, že se v projektu sešlo spektrum učitelů s krátkou i dlouhou praxí, s pozitivními i negativními zkušenostmi, s povědomím o současných trendech a směřování předškolního vzdělávání a také s vysokými očekáváními od projektu.

5.2 Analýza sebereflexí a videonahrávek předškolních pedagogů

Další vzdělávání završili předškolní pedagogové videonahrávkou své práce s dětmi a její reflexí. Při zpracování videonahrávek prokazovali předškolní pedagogové také svoje dovednosti práce s informačními technologiemi. Někteří zpracovali videonahrávku sestřiháním ukázek z dopoledního programu do pětiminutového záznamu, jiní pouze vyhledali předem určené časové sekvence, aby prezentovali své dovednosti.

Videonahrávky byly analyzovány podle předem daných kategorií vybraných z oblasti „Procesy učení“ z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (tabulka 2). Podle kritérií z této oblasti a oblasti „Prostředí pro učení“ prováděli předškolní pedagogové také sebereflexi. Videonahrávek jsme měli k dispozici 76 z celkového počtu 90 předškolních pedagogů. Některé učitelky nedostaly souhlas se zveřejněním videonahrávky, tři účastnice byly ředitelkami společných zařízení MŠ a ZŠ a svou profesí nebyly učitelkou MŠ. Zbývající počet videonahrávek nebyl zahrnut do analýzy z důvodu nedodržení termínu odevzdání.

Tabulka 2 Procesy učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.	
Kategorie 1	Široké spektrum metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí
Obsahové vymezení	Učitel/ka: - o podporuje u dětí samostatné myšlení, vede je ke konfrontaci různých názorů a představ; - o klade otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, povzbuzuje děti ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát (Proč, Co by se stalo, kdyby..., Jak bys vysvětlil..., Co si myslíš, že..., Jaký je tvůj názor...? Jak bys řešil....); - o organizuje skupinové kooperativní činnosti; - o využívá přímé zážitky dětí k jejich dalšímu učení; - o využívá tzv. prožitkové učení, které je založeno na vnitřní motivaci a aktivní účasti dítěte.
Kategorie 2	Diferenciace a individualizace vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí
Obsahové vymezení	Učitel/ka: - o zadává úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost); - o bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů; - o dává dětem v průběhu vzdělávání možnost volby mezi řízenými, ale i spontánními činnostmi; - o nepředává hotové informace, obsah vzdělávání předkládá jako problém.
Kategorie 3	Motivace dětí
Obsahové vymezení	Učitel/ka: o propojuje učení s reálnými životními situacemi;

	○ propojuje učení s osobními představami a prožitky dětí; ○ předkládá problémy k řešení.
Kategorie 4	Komunikace učitele
Obsahové vymezení	Učitel/ka: ○ při vzdělávání používá spisovnou češtinu; ○ vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro děti; ○ hojně využívá prostředky neverbální komunikace.

Analýza videonahrávek přinesla zjištění, že téměř polovina učitelek prezentovala hromadnou frontální činnost přesto, že k hlavním indikátorům individualizace a diferenciaci vzdělávání patří především **skupinové a kooperativní činnosti**. Právě kooperativních činností, při kterých jsou děti záměrně vedené ke spolupodílení se na činnosti, bylo nejméně. Zajímavé bylo, že při diskuzích nad shlédnutými videonahrávkami často zazníval argument: „ale skupinové činnosti jsem dělala po této aktivitě...“. K zamyšlení se nabízí úvaha, proč tedy učitelky prezentovaly tuto méně efektivní formu vzdělávání?

Učitelky, které organizovaly skupinové činnosti, zpravidla umožňovaly konfrontaci různých názorů (např. myslíte, že by se tu našlo něco, co je nezdravé; co by se mohlo stát, kdyby zvířátka utekla ze ZOO...), předkládaly dětem problémové úkoly (např. domluvte se ve skupince, kdo bude kapitán, aby s tím všichni souhlasili; můžete se rozhodnout, kdo půjde do knihovny a kdo do ateliéru...). U některých záznamů nebylo na první pohled patrné, zda jde o skupinové spontánní či řízené aktivity. Řízené aktivity bylo možné identifikovat až po upřesnění učitelkou. Domníváme se, že právě tyto polořízené (částečně řízené) aktivity jsou z hlediska učení nejefektivnější, neboť naplňují znaky prožitkového učení. Děti jsou při těchto aktivitách velmi aktivní a nejsou odkázány na pobídky učitelky. Děti pracují velmi zaujatě, vykazují známky spolupráce, komunikují mezi sebou, domlouvají se. V takto organizovaných činnostech se velmi efektivně rozvíjí celá škála klíčových kompetencí (sociálních, komunikativních, personálních, činnostních, občanských, k řešení problému i k učení) a učitel se stává skutečným partnerem, který může pozorovat (a diagnostikovat) činnosti dětí, v případě potřeby dětem pomoci a poskytovat jim zpětnou vazbu.

K nejlépe hodnoceným dovednostem učitelek patřilo především **kladení otevřených otázek**, které dětem pomáhá rozvíjet komunikační dovednosti a logické myšlení (např. o čem si tento týden povídáme; jaký byl další úkol; měli jste při plnění úkolu nějaký problém; proč musela jít holčička do nemocnice; proč je ten pejsek chudáček...). Pozitivně lze hodnotit také poskytování dostatek času na řešení zadaných úkolů.

Naopak k nejhůře hodnoceným dovednostem patřilo používání spisovné češtiny. Poměrně často se v řeči vyskytovaly nesprávné gramatické tvary, jako např. vyberte si korálku

(korálek); drak je velkej (velký); mohli bysme (bychom); ten je smutnej (smutný), veselej (veselý), a také hojně využívání zdobnělin (ručičky, pusinku atd.). V diskuzích se rovněž objevovala potřeba zvýšit neverbální komunikaci s dětmi, na kterou upozorňovali zejména učitelé, kteří absolvovali stáž ve Wales. Tam se naučili, že některá jednoduchá gesta jsou při komunikaci s dětmi vysoce efektivní, podporují je a motivují k většímu úsilí.

Schopnost sebereflexe u učitelů jsme analyzovaly s využitím shlednutých videonahrávek. Zajímalo nás, jak reálně se učitelé vidí, a to především ve vztahu ke dvěma oblastem z Rámce profesních kvalit učitele MŠ – prostředí k učení a procesů učení (2. a 3. oblast).

Asi jedna čtvrtina sebereflexí byla spíše obecným popisem toho, jak se učitel vnímá, např.: „Výchozím bodem mé pedagogické práce jsou znalosti dětí, kterými v daném tématu již disponují a které se pak svým konstruktivistickým způsobem vzdělání snažím ve všech zvolených činnostech rozvíjet. Mou snahou je diferencovat a individualizovat jednotlivé specifické činnosti podle schopnosti dětí“. Dále se objevily výroky o tom, co se v práci s dětmi osvědčilo, např. „Dobrým nápadem, který aplikují určitě i jiné kolegyně, je role maňáskas nebo plyšové hračky pro usnadnění rozhovoru, zabrání se překřikování dětí a je možné za loutku mluvit a vtáhnout ji tak do děje. Aktivita opakování dnů v týdnu a různé úkoly se mi také osvědčila, stejně jako hra na školu, společně si přitom zopakujeme to, co známe.“ Tyto obecné popisy či subjektivně vnímaná realita byly zpravidla v rozporu s konkrétními ukazateli z Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy, respektive nepomáhají učitelům rozpoznat efekty jeho práce a rizika, která následně ovlivňují (negativně) rozvoj dítěte.

Učitelky často popisovaly, jaké dovednosti plánovaly u dětí rozvíjet: „Při této činnosti jsem si dala za cíl rozvíjet řečové a jazykové schopnosti dětí.“ Občas videonahrávka ukázala, že plánované dovednosti byly rozvíjeny jen minimálně. Při hodnocení své práce učitelky často popisovaly činnosti dětí či to, jak vnímaly děti, např.: „Hledání strašidel po třídě děti zaujalo, nadšeně se zapojily i do výroby strašidla.“ Tyto výroky však postrádaly nejen hodnocení profesních dovedností, které podporují individualizovaný rozvoj dětí, ale také hodnocení výsledků vzdělání, tedy, co se děti v rámci vzdělávací nabídky naučily nebo v čem byl podpořen jejich individuální rozvoj.

Emocionálně zabarvené popisy či hodnotící výroky zpravidla ukazovaly na subjektivně vnímanou realitu, která však měla často daleko do současně požadované podoby konstruktivistického a diferencovaného předškolního vzdělávání. Mnohdy bylo nesnadné

vyhodnotit ve videonahrávce, které klíčové kompetence či gramotnosti předvedená činnost u dětí rozvíjí.

Některé učitelky používaly přesné popisy toho, co viděly na videonahrávce („jeden chlapec u pracovního listu, úkol mu vysvětluje děvče, které už úkol plnilo den předem“), chybělo však hodnocení shlédnuté reality, případné návrhy toho, co by se dalo změnit – zefektivnit. U některých sebereflexí učitelka doplnila prostřednictvím smajlíků, co považovala ze shlédnuté reality za pozitivní či negativní, např.: „Při vykrajování horní části dýně se zlomil nůž, bylo potřeba jej vyprostit, řešení jsem zvolila já, bez toho, že by děti samy mohly najít řešení 😞“.

Dvě učitelky si vytvořily hodnotící nástroj, ve kterém využily některé výroky z Rámce profesních kvalit učitele MŠ a přiřadily k nim hodnotící kritéria (A – velmi dobře, B – dobře, C – uspokojivě, D – neuspokojivě).

Zbývající tři čtvrtiny sebereflexí byly provedeny na základě práce s Rámcem kvalit učitele MŠ. Způsob provedení byl velmi variabilní. Jedna z učitelek si vpisovala poznámky přímo k indikátorům z těchto dvou oblastí. Některé učitelky vypisovaly indikátory, které se jim daří plnit. Nejčastěji využily učitelky způsob hodnocení rozdělením na pozitivní jevy a negativa z vybraných indikátorů obou oblastí. Zbývající část sebereflexí měla podobu souvislého textu, ve kterém se objevovaly některé z ukazatelů obou oblastí.

Z výsledků analýzy vyplynulo, že nejčastěji hodnotily učitelky jako pozitivní vytváření bohatého prostředí, i když ojediněle se objevily také kritiky přístupnosti hraček dětem a zapojování dětí do uspořádání třídy. Tato hodnocení byla v souladu se shlédnutou realitou. K výrazným pozitivům patřilo také vytváření respektujícího prostředí a podpora dětí. Největším rozparem se stalo pozitivní hodnocení podpory dětí ke spolupráci. Realita nahrávek však mnohdy ukazovala hromadné činnosti či skupinovou práci dětí, kde nebyla spolupráce mezi dětmi nutná (děti mohly pracovat samy).

Dalšími velmi často zmíněnými negativy, které byly často v souladu s realitou, bylo kladení otevřených otázek a vytváření příležitostí k přemýšlení. Nejčastěji se však učitelky pozastavovaly nad používáním spisovné češtiny, zejména nad zdvořilostmi, které se objevovaly téměř v každé videonahrávce.

V sebereflexích se zcela ojediněle objevovaly i návrhy, jak by se daly nedostatky odstranit. Např.: „Kdybych mohla něco změnit a udělat jinak, tak bych určitě nebyla při zadávání a vysvětlování činnosti tak názorná, dala bych dětem větší prostor se k tomu vyjádřit, také

bych nechala na dětech, z čeho souhvězdí poskládají a i po dokončení činnosti bych děti více podpořila při hodnocení jejich práce a více bych je ocenila za jejich snahu a dokončenou práci.“

5.3 Co si předškolní pedagogové z projektu odnesli?

Po absolvování uceleného vzdělávání zaměřeného na rozvoj profesních a mentorských dovedností, obohaceného o zkušenosti ze zahraničí, jsme se účastníků zeptali na jejich zkušenosti. Využili jsme k tomu dotazník, který obsahoval 12 otázek rozdělených do 4 okruhů – prostředí pro učení, procesy učení, mentorské dovednosti a celkové hodnocení vzdělávacího programu.

1. Prostor pro učení

V první otázce byli respondenti požádáni, aby zaznamenali posun u vybraných aspektů prostředí pro učení ve své pedagogické práci z hlediska jeho přípravy (0 = vůbec, 3 = velký/zásadně jsem změnil/a svoje přístupy). Jako největší změnu ve své práci vnímali respondenti podporu spolupráce mezi dětmi a práci ve skupinách (30 respondentů), začali více pracovat s pravidly soužití ve třídě (30 respondentů) a podporovat a umožňovat realizaci spontánních činností dětí (24 respondentů). Nejméně změn pocítovali respondenti v poskytování zpětné vazby dětem (9 respondentů) a v přesměrovávání otázek na jiné děti (10 respondentů). Přehledně uvádíme všechny údaje v tabulce 5.

Tabulka 5 Prostor pro učení

Prostředí pro učení	0	1	2	3
Stavím na silných stránkách dítěte.	4	3	23	18
Podporuji spolupráci mezi dětmi.	0	3	15	30
Podporuji sebedůvěru dětí (pozitivní očekávání).	6	3	19	20
Přesměrovávám otázky dětí na jiné děti.	1	9	24	14
Podporuji vyjadřování vlastních myšlenek, názorů a pocitů dětí (naslouchání).	2	8	20	18
Poskytuji zpětnou vazbu (popisuji).	2	7	24	15
Podporuji dodržování pravidel soužití ve třídě (dětí se	5	4	9	30

učí zodpovědnosti za své chování).				
Prostředí přizpůsobuji různým potřebám dětí.	2	7	23	16
Podporuji a umožňuji realizaci spontánních činností dětí.	4	5	15	24

Jako nejobtížnější při zavádění změn do prostředí vhodného pro učení vnímali respondenti změnu vlastního vyjadřování (používání popisného jazyka, poskytování podpůrné zpětné vazby, poskytování dostatku času pro vyjádření, reagování na pocity dětí), podporu vyjadřování dětí (ocenění a zhodnocení vlastní práce, domluva mezi dětmi), ale i realizaci center aktivit a přípravu aktivit, které budou děti rozvíjet po všech stránkách.

2. Procesy učení

U vybraných aspektů podpory učení dětí měli respondenti zaznamenat, jak vnímají posun ve své pedagogické práci (0 = vůbec, 3 = velký/zásadně jsem změnil/a svoje přístupy). Nejčastěji označovaným aspektem, který respondenti zavedli do výuky, je založení portfolioů dětí (34 respondentů). Podle svého názoru začali rovněž respondenti více podporovat samostatné rozhodování dětí (22 respondentů) a využívat principů prožitkového učení (16 respondentů). Přehledně uvádíme všechny údaje v tabulce 6.

Tabulka 6 Procesy učení

Procesy učení	0	1	2	3
Využívám prožitkové učení.	2	10	20	16
Podporuji samostatné rozhodování dětí.	1	6	19	22
Dávám dětem čas k přemýšlení.	2	5	26	15
Vedu portfolio dětí.	0	3	11	34
Nabízím širokou škálu (polo)řízených činností.	3	11	19	15
Využívám reálných situací pro stanovení obsahu vzdělávání.	4	9	22	13
Podporuji vnitřní motivaci dětí.	4	7	26	11
Předkládám dětem problémy k řešení.	0	5	32	11

Mám kultivovaný projev.	4	7	25	12
-------------------------	---	---	----	----

Přestože vedení portfolií byla nejčastější změna v práci s dětmi, respondenti ji často uváděli jako obtížnou a časově náročnou. Rovněž při zavádění prožitkového učení do výuky respondenti naráželi na problémy s výběrem činností a přípravou prostředí pro jejich realizaci.

3. Mentorské dovednosti

Respondenti vstupovali v převážné většině (99 % respondentů) do kurzu bez znalostí podstaty mentoringu. Jako hlavní výhody zavádění mentoringu do škol vidí především profesní růst učitelů, a tím i zvyšování kvality výuky, zavádění nových metod a postupů do praxe škol. Jako velkou výhodu mentoringu zmiňují možnost spolupráce mezi učiteli, ať již zkušeným a začínajícím učitelem, nebo i mezi kolegyněmi s podobnou délkou praxe. Mezi hlavními nevýhodami zavádění mentoringu do škol zmiňovali respondenti jeho časovou náročnost, nedůvěru učitelů v mentory a neochotu vedení mateřských škol zavádět mentoring do praxe. Po absolvování kurzu využili respondenti získané mentorské znalosti a dovednosti k prezentaci mentoringu vedení školy, případně předávali informace o mentoringu svým kolegyním. V několika případech již získali i mentorské zakázky. V budoucnu by respondenti rádi využili svých mentorských znalostí a dovedností ke spolupráci se svými kolegyněmi, případně při uvádění začínajících pedagogů do praxe.

4. Celkové hodnocení vzdělávacího programu

Vzdělávací program hodnotili respondenti jako velmi přínosný pro svůj profesní růst. Uváděli, že je obohatil nejen teoreticky, ale ukázal jim nové cesty, jak aplikovat získané poznatky v praxi. Shodli se na tom začínající učitelé s učiteli s dlouholetou praxí. „Program mi pomohl formou získaných informací o plánování, tvorbě a obsahových změnách ŠVP. Pomohl mi orientovat se v oblasti diagnostických materiálů tak, aby sledování dítěte bylo smysluplné a využitelné. Pomohl mi změnit pohled na dětské emoce zejména díky zahraničním zkušenostem a inspiroval mě k mnoha změnám při tvorbě a aplikaci, zavádění a zvnitřnění pravidel chování ve třídě. Pomohl mi zcela jinak komunikovat s kolegy a dát jim prostor nalézt řešení. Seznámil mě se spoustou velmi zajímavých, inspirujících, nadšených lidí stejné krevní skupiny, kteří mě svými přednáškami, rozhovory, příběhy či společně prožitými chvílemi nesmírně obohatili a do jisté míry změnili můj osobní i profesní pohled na život. Dal mi příležitost najít cestu, jak být ve své práci profesionálnější.“

Respondenti uváděli, že je absolvování programu ovlivnilo osobnostně i profesně. Mezi hlavní změny, které ve své práci respondenti pozorovali, uváděli i změnu atmosféry na pracovišti, která souvisela se změnou způsobu komunikace mezi učiteli i mezi učiteli a dětmi. Dále uváděli častější a hlubší sebereflexi, promýšlení vzdělávacích postupů a přípravy prostředí pro učení dětí. „Na základě tohoto programu jsem se začala více zamýšlet nad sebou jako učitelkou, více se zabývám sebereflexí. Začala jsem pravidelně pořizovat videonahrávky. Ustoupila jsem do pozadí, dávám dětem více prostoru. Děti jsou samostatnější, zvyklé vyřešit vzniklé situace samy. Jsou velmi aktivní, předkládají samy nápady pro další práci. Zlepšila se spolupráce s rodiči.“

5.4 Evaluace klíčové aktivity 4

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) považovali učitelé, kteří nám poskytli zpětnou vazbu, za kvalitní jak z hlediska nabídnutého obsahu, tak atmosféry a samotné organizace, což dokládají následující výroky: Musím uznat, že tento projekt byl velmi dobře organizovaný a patřil k těm, na které budu vzpomínat. Setkání lidí „stejně krevní skupiny“ s hlubokým zájmem o svůj další rozvoj se pro ně stalo zdrojem energie, inspirace, posílení svého sebepojetí a důležitosti povolání, které vykonávají. 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 poznatcích, 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 vyplynuly 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 používáním 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 pro zjištění objektivitu 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.

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 žáka.

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.

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

- Co vede žáky k učení?
- Jestlipak žáky vhodně motivuji?
- 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.

Účastníci si uvědomují, že je nezbytné svoji výukovou činnost reflektovat, 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.

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...).

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.

SHRNUTÍ

Z výše uvedeného přehledu je evidentní, že potřeby učitelů 1. stupně základních škol 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, sklízí nejen děti a rodiče, ale i já plody krásné a efektivní společné práce v podobě velké motivace žáků a dosažených znalostí, dovedností a postojů.*

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, které jsme získali v rámci tohoto vzdělávání – část Diagnostika žáků a Diagnostika a vzdělávací strategie;
- 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;
- informace pedagogickým pracovníkům o možnostech, kde mohou najít zajímavé informace (odkazy na webové stránky);
- pro cvičné učitele se podařilo ve škole uceleněji zpracovat systém praxí;
- tématem individualizace a diferenciaci jsme se začali s ostatními pedagogy zabývat hlouběji;
- 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.

- inovace systému podpory začínajících učitelů.

U předškolních pedagogů se ukázalo, že rozvoj mentorských dovedností a jeho zavádění do praxe mateřských škol, není jednoduchý. Zpočátku bylo téma mentoringu přijímáno váhavě, někdy až negativně. Přesto byl na konci vyhodnocen jako nástroj, který může pomoci v rozvoji mateřských škol jako učících se organizací v atmosféře vzájemného učení namísto soutěžení, v atmosféře mezigeneračního učení namísto nadřazenosti a vzájemné neúctě a v atmosféře celoživotního učení namísto arogance.

Reflexe stáží přinesla informace o tom, jak zahraniční zkušenosti ovlivnily práci, názory a postoje předškolních pedagogů. Účastníci stáže ve Wales ocenily metodiku Incredible Years (Úžasná léta), která je zaměřená na podporu sociálních a emočních dovedností, protože se v praxi s problémy a poruchami chování setkávají stále častěji. Důležité bylo vidět, jak je potřeba děti učit porozumění emocím a jak tyto emoce zvládat. Důležitou zásadou je pohlížet na problémové chování s pochopením a s nutností pomoci dítěti se s ním vyrovnat. Účastníci stáže také oceňovali spolupráci mezi učiteli a spolupráci s rodiči. Reflexe účastníků stáže z Bratislavy směřovala k ocenění členitosti prostoru směřujícího ke skupinovým činnostem a zejména schopnosti učitelů argumentovat a opírat svá tvrzení o teoretická východiska.

K největším přínosům projektu patřila možnost pozorovat práci druhých prostřednictvím videonahrávek a možnost sdílet názory na shlédnutou realitu. Ze zpětných vazeb vychází, že díky změnám, které účastnice udělaly ve své práci na svých pracovištích, pozorovaly zlepšení atmosféry mezi učiteli i mezi učiteli a dětmi a v několika případech i s rodiči.

Analýza dotazníků, sebereflexe a videonahrávek ukazuje, že zavádění nových prvků je dlouhodobý proces. I přes možnosti, jaké přináší zkušenostní a kooperativní učení, bylo zřetelné, že se u části předškolních pedagogů blížily použité vzdělávací strategie spíše k transmisivním, než konstruktivistickým přístupům. Na druhou stranu je potřeba říci, že všichni účastníci projektu zvýšili svoje profesní dovednosti, v závislosti na úrovni, s jakou do projektu vstupovali.

Někteří z účastníků upravili svoje prostředí, aby děti mohly lépe realizovat svoje spontánní činnosti a pracovat v souladu se svými schopnostmi. Další část předškolních pedagogů již prostředí upravené měla, a jejich posunem bylo větší využívání problémového učení. Další část učitelů mateřských škol reflektovala ve své práci zlepšení v diagnostické činnosti,

respektive zdokonalení vedení portfolií dítěte. Často také oceňovali učitelé zkvalitnění spolupráce s rodiči právě ve shodě s vytvářením portfolií dětí.

Můžeme říci, že projekt *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* (CZ.1.07/1.3.00/48.0022) ovlivnilo 90 předškolních pedagogů a 25 učitelů 1. stupně základních škol profesně i osobnostně a ukázal jim, jak dále směřovat předškolní i primární vzdělávání. Cesta ke zkvalitňování a profesionalizaci je však ještě dlouhá a je důležité, aby byla věnována pozornost přípravnému a dalšímu vzdělávání, stejně jako individuální práci na mentorských a reflexních dovednostech pedagogů.