

Zora Syslová
Lucie Grůzová
Lucie Štěpánková

Podpora vedení studentů

na praxi
v mateřské škole

Podpora vedení studentů na praxi v mateřské škole

Zora Syslová

Lucie Grůzová

Lucie Štěpánková

Masarykova univerzita

Brno 2019

Recenze:

doc. Mgr. Anna Tomková, Ph.D.

Mgr. Lucie Škarková, Ph.D.

Hana Schenková

© 2019 Masarykova univerzita, Lucie Štěpánková

ISBN 978-80-210-9527-4



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

Obsah

ÚVOD	4
1. Reflektivně pojaté přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol	6
1.1 Změny ve studijním programu	7
1.2 Funkce portfolia ve studijním programu	8
1.3 Role reflexe v přípravném vzdělávání	9
2. Praktická příprava na profesi	13
2.1 Vymezení spolupráce mateřské školy s pedagogickou fakultou.....	13
2.2 Role provázejícího učitele	18
2.3 Průběh provázení.....	27
3. Organizace pedagogických praxí.....	30
3.1 Vstupní pedagogická praxe	32
3.1.1 Cíle a úkoly praxe	32
3.1.2 Role provázející učitelky	33
3.1.3 Zkušenosti z realizace vstupní pedagogické praxe	34
3.2 Průběžná pedagogická praxe	35
3.2.1 Cíle a úkoly praxe	36
3.2.1 Role provázející učitelky	37
3.2.3 Zkušenosti z realizace průběžné pedagogické praxe	39
3.3 Asistentská praxe.....	41
3.3.1 Cíle a úkoly praxe	41
3.3.2 Role provázející učitelky	42
3.3.3 Zkušenosti z realizace asistentské praxe.....	44
3.4 Praxe kurikula předškolního vzdělávání	46
3.4.1 Cíle a úkoly praxe	46
3.4.2 Role provázející učitelky	47
3.4.3 Zkušenosti z realizace praxe kurikula předškolního vzdělávání.....	49
3.5 Souvislá pedagogická praxe	51
3.5.1 Cíle a úkoly	52
3.5.2 Role provázející učitelky	53
3.5.3 Zkušenosti z realizace souvislé praxe	54
3.6 Klinická praxe	55
ZÁVĚR.....	57

ÚVOD

Příprava budoucích učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity prochází v posledních letech řadou změn. Tou poslední a nejrozsáhlejší se stala přeměna studijního oboru *Učitelství pro mateřské školy* na studijní program. Rada pro vnitřní hodnocení Masarykovy univerzity tak na svém jednání 19. března 2019 oficiálně potvrdila změny v procesech přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol směrem k důslednému propojování teorie s praxí.

Tato publikace je třetí v řadě a uzavírá pomyslný trojúhelník podpory studenta na jeho cestě stávání se učitelem. První publikace byla určena samotným studentům. Je zaměřena na podporu rozvoje jejich individuality a autenticity v profesionalizačním procesu prostřednictvím práce s profesním portfoliem.¹ Provádí studenty cestou tvorby profesního portfolia, které vnímáme jako prostředek učení a profesního rozvoje. Práce s portfoliem vede studenta k zamyšlení nad zkušenostmi se vzděláváním dětí předškolního věku, které získává během učitelské praxe. Cílená osobní analýza profesních kompetencí umožňuje studentům pravidelně rozvíjet úvahy o vlastním profesním vývoji.

Druhá publikace směřovala ke vzdělavatelům budoucích učitelů, tedy primárně k akademickým pracovníkům Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kteří se podílejí na výuce studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*.² Teoreticky ukotvuje a argumentuje zvolené pojetí profesního portfolia a jeho místa ve vzdělávání studentů studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*. Publikace byla psána se snahou sdílet myšlenky vedoucí k porozumění reflektivně pojatému přípravnému vzdělávání napříč obory, které se podílejí na vysoce multidisciplinárním rozvoji budoucích učitelů mateřských škol.

Předkládaná publikace oslovuje provázející učitelky mateřských škol, které se podílejí na praktické přípravě studentů. Cílem je informovat je o principech profesní podpory studentů na praxi, o teoretických východiscích reflektivně pojatého profesního rozvoje studentů učitelství.

¹ Skripta *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol* jsou dostupná na <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1013>.

² Metodika *Podpora tvorby profesního portfolia v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol* je dostupná na <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1151>.

Celá publikace směřuje svým pojetím k porozumění roli provázejícího učitele a jeho místu v podpoře profesního rozvoje budoucího učitele jako reflektivního praktika.

Tomu také odpovídá struktura celé publikace. Úvodní kapitoly směřují k vysvětlení změn, které přinesla poslední akreditace studijního programu *Učitelství pro mateřské školy* z března 2019. Jde zejména o změny v obsahu jednotlivých praxí a aplikace reflektivního přístupu, včetně rozšíření směrem k tzv. didaktickým praxím.³ Dále přibližují funkce portfolia v nově akreditovaném studijním programu a také v seberozvoji studentů. První kapitola vyúsťuje v charakteristiku reflexe a její role v přípravném vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol.

Druhá kapitola se zaměřuje na vymezení spolupráce mezi pedagogickou fakultou a mateřskými školami a charakterizuje roli provázejících učitelů. Poslední podkapitola nastiňuje podstatu provázení studentů na praxi v mateřských školách.

Charakteristika jednotlivých praxí, jejich cíle a úkoly studentů jsou obsahem třetí, ústřední kapitoly. Je doplněna o zkušenosti z praxí a jejich reflexe. Vyúsťuje v doporučení, jak efektivně podpořit profesní rozvoj studentů a formativně hodnotit jejich projevy, chování a samotnou vzdělávací práci s dětmi.

Věříme, že tato v pořadí třetí publikace pomůže k dalšímu otevírání se pedagogické fakulty praxi. Provázející učitelé⁴ jsou důležitou součástí procesu profesionalizace učitelů mateřských škol. Vnímáme jako žádoucí vytvořit tým vzdělavatelů učitelů, který propojuje teorii a praxi a je schopen stát se nedílnou součástí tzv. učící se organizace.

³ Didaktické praxe se staly v nově akreditovaném programu součástí předmětů, jakými jsou např. didaktika českého jazyka, didaktika literatury, didaktika hudební výchovy atd. Organizace těchto praxí je zajištěna katedrami, které garantují tyto předměty, tyto praxe nejsou předmětem předkládané publikace.

⁴ V textu používáme mužský rod k označení učitelů mateřských škol. V kapitole 3, ve které vycházíme z reálných zkušeností, používáme rod ženský.

1. Reflektivně pojaté přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol

Reflektivně pojaté přípravné vzdělávání se stává převládajícím modelem na všech fakultách v České republice, které připravují učitele mateřských škol (Syslová, 2017; Syslová et al., 2018a, 2018b). Toto pojetí vychází z předpokladu, že pro profesionální pedagogický výkon je nezbytná schopnost přemýšlet nad svými pedagogickými dovednostmi ve vztahu k efektivitě vzdělávacího procesu. Stalo se východiskem pro vzdělávání učitelů všech stupňů škol napříč všemi vyspělými zeměmi. Při hledání nových cest, jak zefektivnit přípravné vzdělávání učitelů, bylo snahou zaměnit akademický přístup založený na teoretických poznacích, které by měly být aplikovány do praxe, za intenzivnější propojení teorie s praxí již v průběhu studia.

Reflektivně pojaté přípravné vzdělávání učitelů chápeme v souladu s Tomkovou (2018) jako obrat ke studentovi a jeho učení, jako zaměřené na rozvoj celé jeho osobnosti, nikoli jen kognitivní oblasti. V našem pojetí vychází takovéto vzdělávání ze sociokonstruktivistických teorií a je úzce svázáno s kooperativním učením. Schopnost reflexe chápeme jako trvalý princip profesionality (Tomková, 2018, s. 13). Učitel jako reflektivní praktik jedná vědomě aktivně, samostatně, tvořivě a odpovědně v komplexních pedagogických situacích, na základě dostatečně hlubokého a širokého poznání edukačních jevů a souvislostí, zkušeností, kritické reflexe a sebereflexe.

V reflektivním přístupu ke vzdělávání budoucích učitelů je reflexe cíleně integrována do vzdělávacího programu a pedagogických postupů prostřednictvím funkčních strategií, metod, technik a nástrojů tak, aby byli studenti postupně schopni autonomního hodnocení svých pokroků a výsledků v učení a byli schopni dále řídit své profesní učení a profesní rozvoj. V praktické přípravě jde o využívání **mentorského přístupu** při vedení studentů s cílem podpořit proces jejich sebeřízeného učení (Lazarová, 2001; Syslová, Horká, & Lazarová, 2014).

Klíčovým prvkem profesní přípravy studentů se staly pedagogické praxe. Nejde jen o jejich objem, tedy kvantitu. Jde především o jejich kvalitu. „Množství příležitostí k učení se z praktických zkušeností tomu, jak učit druhé, samo o sobě ještě nemusí zaručovat, že tyto příležitosti budou v hodnotné učení transformovány“ (Svojanovský, 2017, s. 8). Kvalitu

pedagogických praxí a transformaci zkušeností do profesního učení a rozvoje umožňuje právě reflexe (např. Day, 1993; Korthagen et al., 2011; Zeichner & Liston, 1996).

Význam pojmu reflexe v našem pojetí vzdělávání učitelů mateřských škol představíme blíže v závěrečné části této kapitoly.

1.1 Změny ve studijním programu

Úprava studijního programu *Učitelství pro mateřské školy* byla zaměřena na systematické získávání a reflektování zkušeností v rámci gradovaného systému pedagogických praxí a uplatňování konstruktivistických postupů ve výuce na fakultě. Součástí vybraných pedagogických praxí se staly reflektivní semináře, které jsou vedeny v tandemu pedagogem a psychologem. Gradující charakter pedagogických praxí vyústil v prodloužení souvislé praxe v posledním, šestém, semestru z původních tří na pět týdnů. Tato praxe označená jako klinická je doplněna dvěma reflektivními semináři – v průběhu praxe a v jejím závěru. Změna v pojetí i délce praxe by měla pomoci studentům lépe se připravit na přechod do reálného samostatného vzdělávacího působení. Úpravy praxe vycházejí z evaluačního výzkumu studijního programu *Učitelství pro mateřské školy* (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014), ale také z výzkumů zaměřených na absolventy tohoto oboru a začínající učitele mateřských škol (Syslová & Parmová, 2017).

Nově byly do studijního programu zařazeny také didaktické praxe, které se staly součástí teoreticky orientovaných předmětů oborových didaktik (českého jazyka, literatury, tělesné výchovy, hudební a výtvarné výchovy). Cílem je posílit propojení teorie s praxí i v těchto profilujících předmětech.

Další podstatnou změnou je úprava státní závěrečné zkoušky (SZZ). Od roku 2019 došlo ke změně v pedagogicko-psychologické části SZZ. Nově se již neorientuje pouze na zjišťování úrovně znalostí v oborech pedagogika a psychologie, ale směřuje k ověřování učitelské způsobilosti. Bylo proto nutné posílit reflexi zkušeností z praktické přípravy tak, aby měl student ve svém profesním portfoliu dostatek materiálů (dokladů) ke všem okruhům státní závěrečné zkoušky.

Okruhy SZZ (příloha 1), ze kterých si student volí losováním, jsou uvedeny příkladem konkrétní pedagogické situace, kterou student dokladuje ve svém portfoliu a jejímž prostřednictvím prezentuje svoji schopnost reflektovat aplikaci teoretických znalostí v praxi.

Každý okruh je doplněn tématy z obou vědních oborů (pedagogiky a psychologie), ze kterých řešení pedagogické situace vychází, respektive o které se opírá. V případě, že souvislosti s teoretickým zázemím příkladu nebudou zkoušejícím zcela zřejmé, doplňují diskusi se studentem o související teoretické otázky.

1.2 Funkce portfolia ve studijním programu

Jak bylo zmíněno výše, jedním ze základních východisek nástrojů reflektivní praxe je portfolio. V našem pojetí chápeme portfolio v souladu s Painterem (2001, s. 31) jako propracované album, jako individualizovaný portrét studenta učitelství reflektujícího svoji filozofii a praxi. Tento portrét je plně realizován prostřednictvím studentova uváženého výběru artefaktů a promyšlené reflexe těchto artefaktů, které poskytují vhled do studentova profesního růstu.

Někdy lze slyšet obavy učitelů i studentů učitelství, že tvorba a vedení portfolia je „zbytečnou administrativní zátěží“. Lze souhlasit s tím, že nesprávné používání portfolia vede k formalismu a k naplnění těchto obav. Proto také vznikla tato publikace jako doplněk prvních dvou (Syslová et al., 2018a, 2018b), abychom předešli zdůrazňování formy (tzn. pouhého sběru artefaktů) ve vedení portfolia na úkor efektivní a průběžné práce s ním.

Portfolio chápeme také jako „profesní legitimaci“, která poskytuje obraz o profesním zaměření a směřování studenta. Portfolio by mělo zachycovat jeho jedinečnost a sloužit k jeho sebeprezentaci. Portfolio by proto mělo zahrnovat nejen profesní úspěchy a pokroky, ale také slabé stránky, jež ukazují možnosti posunu. Nejde tedy jen o výsledný produkt, ale samotnou tvorbu portfolia, tj. uvážený výběr artefaktů a promyšlenou reflexi těchto artefaktů (Painter, 2001, s. 31). Z tohoto hlediska je portfolio transformačním nástrojem, prostorem pro profesní učení, a to v celoživotním horizontu.

Považujeme za klíčové uvědomit si, že obě základní funkce portfolia, formativní i sumativní, mohou být posíleny právě mentorskou podporou při vedení praktické přípravy studentů.

1.3 Role reflexe v přípravném vzdělávání

Pro naše účely se přikláníme k pojetí reflexe, která vychází z konstruktivistické epistemologie⁵ (podrobněji Svojanovský, 2016, s. 46) a kterou vnímáme jako „proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi“ (Píšová et al., 2011, s. 43). Učení ze zkušenosti chápeme jako celostní učení, které zahrnuje jak kognitivní aspekt (myšlení), tak aspekt konativní (jednání) a afektivní (prožívání), jež jsou vzájemně provázány.

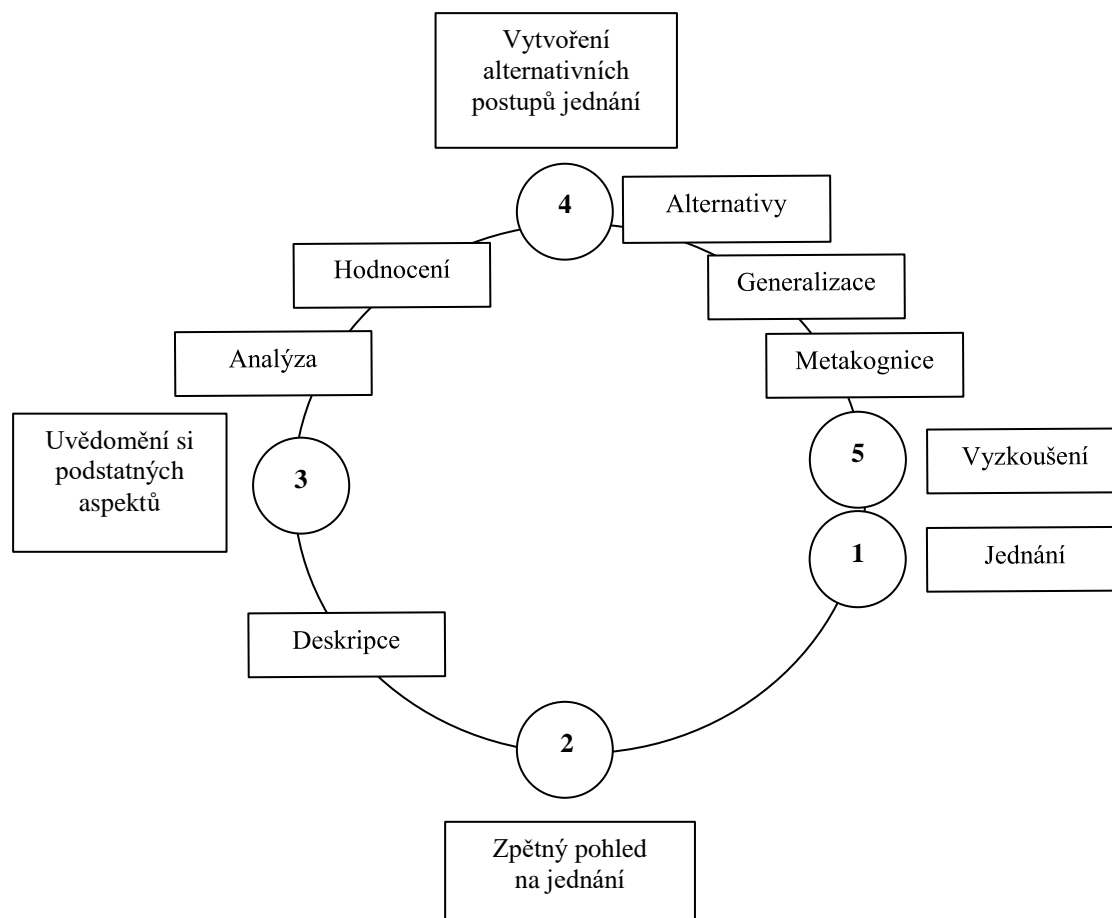
Z řady návrhů modelování reflexe (srov. Píšová et al., 2011, s. 45–46) je našemu pojetí nejbližší model procesu reflexe ALACT, který navrhli Korthagen a kol. (2011, s. 58). Hlavní cíle reflexe formulovali jako přemýšlení o vlastním jednání, zlepšení vlastního jednání, ale také zlepšení vlastního učení. To je první z důvodů výběru tohoto modelu. Dalším důvodem využití tohoto modelu je překrývání jeho pojetí procesu reflexe s procesem zkušenostního učení. Považujeme za důležité, aby tento model znaly také provázející učitelky ze zapojených mateřských škol, neboť součástí „provázení studentů“ je reflexe praxe. Souhra akademiků a provázejících učitelek napomáhá profesnímu rozvoji studentů, proto by bylo vhodné využívat k podpoře studentů stejných reflektivních postupů.

Název ALACT vychází z počátečních písmen jeho pěti fází:

- *Action* (jednání)
- *Looking back* (zpětný pohled)
- *Awareness* (uvědomění si podstatných aspektů)
- *Creation of alternative procedures* (vytvoření alternativních postupů jednání)
- *Trial* (vyzkoušení)

Tento model procesu reflexe představuje cyklicky probíhající fáze myšlení (obrázek 2). Tyto fáze jsme doplnili v souladu s Píšovou (2005) o myšlenkové operace (obrázek 1), neboť lépe postihují rozvoj profesního myšlení směrem k metakognici.

⁵ Epistemologie nebo také teorie poznání je filozofickou disciplínou, která studuje povahu, zdroje a význam poznání. Nazýváme ji někdy též noetikou či gnoseologií.



Obrázek 1. Model ALACT doplněný o myšlenkové operace (převzato ze Syslová & Hornáčková, 2014)

Prvním krokem je jednání (*action*), kdy student realizuje připravenou činnost s dětmi, ale může jít také o zcela spontánní zkušenost s reakcí dětí či o zkušenost získanou prostřednictvím reality zhlédnuté (pozorované) v mateřské škole či pozorované na videozáznamu ve výuce na fakultě.

Dalším krokem je vědomé ohlédnutí se za vnímanou realitou (*looking back*), při kterém si student „přehrává“ události znovu s cílem identifikovat vybrané situace. Jako předpoklad pro cílený rozvoj vyšších úrovní myšlenkových operací je nutné rozvíjet u studentů pojmový aparát a profesní vidění prostřednictvím tréninku používání popisného jazyka právě při reflexi nebo pozorování vlastní pedagogické činnosti. Tyto aktivity se odehrávají na reflektivních seminářích spojených se vstupní pedagogickou praxí. Některé výzkumy (Syslová, 2016) a zkušenosti vzdělavatelů ukazují, že v popisu reality se studenti zpočátku dopouštějí nepřesností a povrchnosti. Zdrojem jsou subjektivní představy (prekoncepty) o učitelské

profesi a edukační realitě a laické zhodnocení pedagogické práce. Např.: „Paní učitelka byla moc milá. Děti byly strašně hodné.“

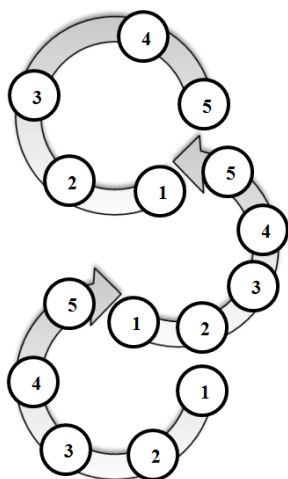
Tyto obecné komentáře neumožňují studentům identifikovat podstatné aspekty vzdělávání (*awareness*), což je třetí krok v modelu ALACT. Tento krok staví na myšlenkových operacích, jimiž jsou analýza a hodnocení, které je nezbytné u studentů systematicky rozvíjet. Vzdělavatelé a provázející učitelé vytvářejí silnou podporu pro rozvoj studentských dovedností nezbytných pro uvědomování podstatných aspektů vzdělávání právě při aktivitách v reflektivních seminářích a průběžné reflexi praxí.

Čtvrtý krok vede k hledání alternativních postupů (*creation of alternative procedures*), při kterých studenti podávají návrhy, jak zefektivnit vzdělávání či jak realizovat vzdělávací aktivity jinak. V této fázi je zpravidla opět nutná podpora studenta ze strany vzdělavatele nejčastěji pokládáním vhodných otázek. Např.: Jak jinak lze situaci řešit? Co dalšího lze udělat? Jak byste intervenovali v této situaci? atd. Snahou je podpořit rozvoj reflektivních dovedností studenta tak, aby byl schopen sebereflexe a postupně převzal zodpovědnost za svůj růst, tedy ustavičné uvědomělé učení se z vlastních zkušeností.

Jednotlivé neustále se opakující kroky (obrázek 3) umožňují studentovi postupně přecházet od úrovně prekonceptů k vytváření konceptů vzdělávací reality a profesního sebepojetí (Pravdová, 2014). Cyklický model reflexe rozvíjí u studenta myšlenkové operace, které jsme označili jako *generalizaci* a *metakognici*. Generalizace je schopnost formulovat obecnější principy vzdělávání na základě vlastních zkušeností s edukační realitou. Metakognici považujeme za schopnost poznávat sebe, svůj způsob myšlení, řešení problémů, své reakce, rozhodování atd. Jde o schopnost predikovat možné chyby, rozpoznávat, jak reagujeme v zátěžových situacích, v nichž upřednostňujeme emoce před rozumem, s cílem vyvarovat se jich nebo najít způsoby, jak je překonat. Výzkumy ukazují, že této „kritické reflexe“ studenti zpravidla nedosahují (např. Syslová, 2015) a také učitelé mateřských škol jí dosahují jen velmi zřídka (např. Pihlaja & Holst, 2013).

Kritickou reflexí je myšlena nejvyšší ze tří úrovní reflexe (tak je označována při výzkumech kvality reflexe) – první úrovní je úroveň technická, druhou je úroveň praktická a třetí, nejvyšší, je právě úroveň kritická (Day et al., 2007; Farrell, 2004; Manen, 1977). V technické úrovni jde zpravidla o popis práce, který je spojen s odpovědí na otázku, co se děje. Ve druhé, tedy praktické úrovni se již objevuje hodnocení toho, co je, či není dobře. V této úrovni se hledají odpovědi na otázky, co a jak se děje. V kritické úrovni se již dávají odpovědi na

otázky co, jak a proč se děje. Ukazuje se, že schopnost dosáhnout kritické reflexe vyžaduje delší čas a úsilí. Nejde jen o trénink techniky, ale je nutné propojovat praktické zkušenosti a mít na zřeteli osobnostní postoje, stejně jako sociální, institucionální a politický kontext (Fook & Askeland, 2006, s. 53; Pollard et al., 2006, s. 36–40).



1. Jednání
2. Zpětný pohled na jednání
3. Uvědomění si podstatných aspektů
4. Vytvoření alternativních postupů jednání
5. Vyzkoušení

Obrázek 2. Cyklický model reflexe (srov. Korthagen et al., 2011, s. 58)

Procesem reflexe by měl student procházet v průběhu studia pravidelně a měl by být podporován v rozvoji reflektivních dovedností vzdělavateli (akademickými pracovníky) na vysoké škole i provázejícími učiteli ve fakultních školách.

Cyklický proces reflexe je podpořen tím, že se student může opakovaně vracet ke konkrétním artefaktům v portfolio (kapitola 2), což mu umožňuje dospět k tzv. hloubkové reflexi (*core reflection*). Podle Korthagena a Vasalose (2005) dovoluje portfolio zaměřit se nejen na reflexi profesních znalostí, tj. teorie, a na „pozorovatelné“ aspekty výkonu profese (dovednosti, konkrétní jednání v určité situaci), ale i nahlédnout „hlouběji“ a zamýšlet se nad vlastní profesní identitou a jejím budováním, nad vlastními přesvědčeními (*beliefs*) a postoji.

V dalších kapitolách bude upřesněno, jak výše uvedené informace o modelu ALACT může provázející učitel využít v jednotlivých pedagogických praxích.

2. Praktická příprava na profesi

Druhá kapitola se opírá o opatření děkana (č. 4/2018)⁶, které vymezuje tři druhy statutu mateřské školy podle míry spolupráce s pedagogickou fakultou a dalšího směřování. Prvním stupněm je *spolupracující mateřská škola*, následuje *fakultní škola* a *klinická škola*. Odlišnost jejich označení vychází z míry vzájemné provázanosti s fakultou. Klinickou a fakultní školou se může stát škola minimálně po dvou letech intenzivní spolupráce při splnění níže uvedených kritérií. Klinické školy tedy deklarují nejužší a nejhlubší míru spolupráce s fakultou. Tato spolupráce je nedílnou součástí profesního rozvoje studentů, proto se budeme podrobněji věnovat charakteristice spolupráce mateřské školy a pedagogické fakulty se zaměřením na podporu rozvoje studenta.

Současně se budeme věnovat vymezení role provázejícího učitele a charakteristice jeho profesních dovedností potřebných pro efektivní podporu a provázení studentů. Tato vymezení opřeme o *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015).

2.1 Vymezení spolupráce mateřské školy s pedagogickou fakultou

Je jisté, že být mateřskou školou, která je zapojena do spolupráce s pedagogickou fakultou⁷, s sebou nese více povinností a práce nad rámec běžného chodu mateřské školy. Vážíme si toho a chtěli bychom vyjádřit poděkování alespoň zvýšením prestiže školy udělením jednoho ze specifických statutů. V roce 2018 byly vymezeny tři statuty, které se liší dle míry spolupráce MŠ s Pedagogickou fakultou MU. V textu níže budou statuty popsány nejprve každý zvlášť a pak společně s doplňujícími informacemi o odlišnostech mezi nimi.

Spolupracující mateřská škola je ta, která se spoluprací s pedagogickou fakultou teprve začíná. Tento statut má 2 roky. Pokud je po uplynutí této doby spolupráce oboustranně přijímána jako funkční, získává mateřská škola statut fakultní mateřské školy a realizuje ve spolupráci s pedagogickou fakultou náročnější úkoly a činnosti. Klinická mateřská škola je

⁶ Dostupné na <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/spolecenstvi-praxi-op-vvv/>

⁷ Dále budeme v textu jednotně mateřské školy zapojené do spolupráce s pedagogickou fakultou (spolupracující, fakultní a klinické) označovat jako zapojené.

vymezena ještě intenzivnější spoluprací také na výzkumných projektech či v zavádění nových poznatků do praxe a jejich monitorování.

K listopadu 2019 měla pedagogická fakulta několik spolupracujících mateřských škol, čtrnáct fakultních mateřských škol a prozatím žádnou klinickou mateřskou školu. Jejich kvalita v podmínkách, procesech i výsledcích předškolního vzdělávání byla deklarována ČŠI a byla ověřena také pracovníky pedagogické fakulty (např. účastí na společných projektech, pravidelnými návštěvami). Některé MŠ musely v minulosti spolupráci ukončit, protože podle kritérií kvality pedagogické fakulty neodpovídaly hodnocení ČŠI.

Nyní si přiblížíme charakteristiky, které by zapojená mateřská škola měla mít. Především by se měla vyznačovat otevřeností vůči všem dětem, rodičům, zákonným zástupcům dětí a dalším odborníkům a organizacím. Zapojuje se do různých národních a mezinárodních projektů, jimiž se profiluje a rozvíjí, popřípadě je členem různých odborných organizací (např. Asociace předškolní výchovy, mezinárodní organizace OMEP aj.).

Pro udržení kvality se zaměřuje na další osobnostní a profesní rozvoj vlastních pedagogických a odborných pracovníků. Vzhledem k očekávané práci provázejících učitelů se účastní seminářů k problematice reflexe praxí či k mentoringu a dalších seminářů, které vyplývají z požadavků na výkon provázejícího učitele. Klinická mateřská škola pak přichází s podněty a pomáhá s přípravou dalšího vzdělávání (DVPP).

Zapojená mateřská škola je otevřená vůči studentům a pracovníkům fakulty. Nabízí příjemné klima, jedná se studenty jako s kolegy a poskytuje jim zázemí i informace nezbytné pro jejich efektivní praxi. „Praxe jsou založeny na intenzivní spolupráci mentora – provázejícího učitele, studenta / skupiny studentů a vzdělavatele učitelů. Provázející učitelé jsou v rámci praxe zapojeni do hodnocení studentů a dle jejich zájmu i do další spolupráce s fakultou“ (Směrnice, 2018). Klinická mateřská škola se pak v rámci spolupráce může spolupodílet na zefektivňování pregraduální přípravy budoucích učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Konkrétní činnosti zapojené mateřské školy⁸ (obrázek 3) vyplývající ze spolupráce s Pedagogickou fakultou MU bychom mohli shrnout do šesti bodů, zahrnujících zajištění spolupráce s pedagogickou fakultou a součinnosti při zvyšování kvality praxí (body 1–3), práci se studenty (body 4 a 5) a podporu výzkumných a rozvojových činností (bod 6).

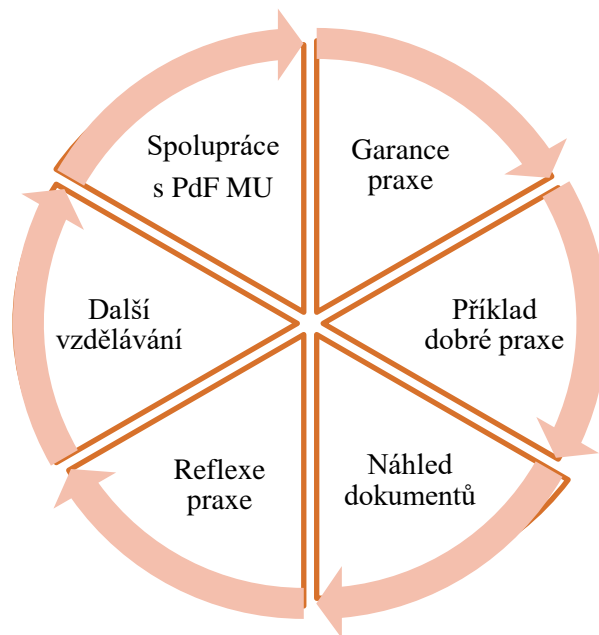
⁸ Vše realizováno v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů.

První činností je **garance kvalitního vedení studentů** během různých typů pedagogických a odborných praxí v rámci akreditovaného studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*. S touto činností souvisí vymezení spolupráce s Pedagogickou fakultou MU ve školním vzdělávacím programu nebo ve vnitřním statutu zařízení, popř. na webových stránkách instituce tak, aby o spolupráci s Pedagogickou fakultou MU byli informováni rodiče (zákonní zástupci) dětí i zřizovatel. Dle potřeby je pak nutné si zabezpečit souhlas rodičů a zákonných zástupců dětí k činnostem studentů a dalších pracovníků fakulty (např. metodiků, oborových didaktiků, výzkumníků), které souvisejí s naplňováním statutu (viz Směrnice, 2018). Druhou činností je aktivně se podílet na evaluačním procesu (hodnocení a sebehodnocení) realizace praxí⁹ a účastnit se **reflexe praxí** (cca 2x ročně) s akademiky a interními mentory v prostorách pedagogické fakulty. Třetí činností je případná účast na specifickém **vzdělávání pro provádějící učitele** dle nabídky či potřeby pedagogické fakulty.

Čtvrtou činností, která souvisí s garancí kvalitní praxe, je dát studentům nahlédnout příklady **dobré praxe** a pátou pak umožnit jim **nahlížet** do dokumentace dětí a anonymizovaných údajů o dětech tak, aby je mohli zpracovávat v rámci studijních úkolů.

Šestou činností je **spolupráce** při realizaci studentských průzkumů a výzkumů (např. v rámci závěrečných studentských prací) a výzkumů koordinovaných pedagogickou fakultou. Součástí spolupráce je také umožňovat studentům i akademikům pořizovat audio- a videozáznamy a fotodokumentaci prostředí a průběhu vzdělávání, které bývají využívány výhradně k výukovým a výzkumným účelům.

⁹ Na hlubším posouzení kvality spolupráce se podílejí akademičtí pracovníci, pedagogičtí pracovníci školy a odborní pracovníci školy, studenti, a to dle společně vytvořených kritérií všech zúčastněných stran jednou za 3–4 roky.



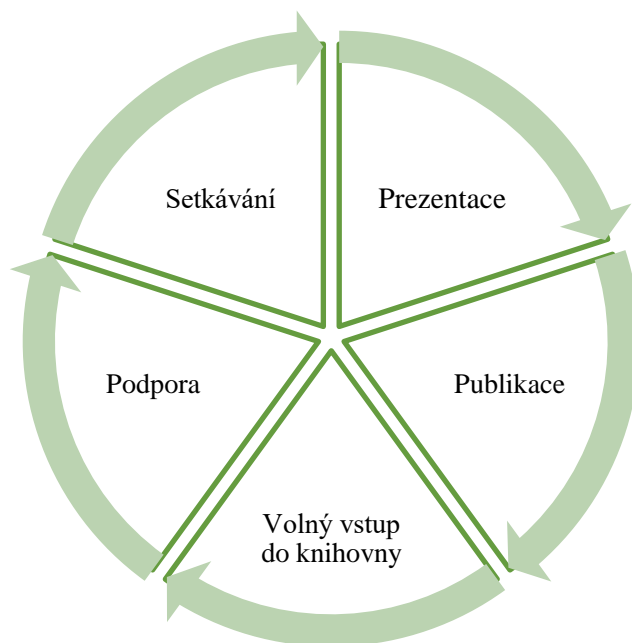
Obrázek 3. Činnosti spolupracujících, fakultních a klinických mateřských škol

Za všechnu tuto práci nabízí pedagogická fakulta zapojeným MŠ několik benefitů (obrázek 4), které vykreslíme níže. Pedagogická fakulta garantuje propagaci mateřských škol a publikování úspěchů škol především formou prezentace na webových stránkách fakulty a na Facebooku nebo v časopise *Komenský*. Distribuce časopisu *Komenský* je do škol zdarma. Dále pedagogická fakulta zajišťuje na vyžádání mateřské školy metodickou podporu nebo další vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků v rámci různých seminářů a projektů. Vzdělávání je nabízeno dle aktuálních potřeb provázejících učitelů i vedení mateřských škol (např. rozvoj mentorských dovedností, hodnocení studentů provázejícími učiteli, inovativní metody ve vzdělávání, projektování vzdělávání apod.). Provázející učitelé mohou využít volnou průkazku do Ústřední knihovny Pedagogické fakulty MU.

Dále pedagogická fakulta zajišťuje pravidelná výroční setkávání s řediteli a garanty, popř. s provázejícími učiteli a pracovníky spolupracujících mateřských škol k výměně informací a sdílení zkušeností a distribuci vybraných publikací (např. důležitých výsledků výzkumných a jiných projektů).

V případě klinických mateřských škol je zajištěna hlubší spolupráce s konkrétními učiteli dle jejich potřeb a požadavků (akční výzkum, poradenství), popřípadě další aktivity dle domluvy spolupracujících institucí.

Nemalým benefitem vyplývajícím ze spolupráce zapojených MŠ a pedagogické fakulty je možnost využít absolventy programu *Učitelství pro mateřské školy* při výběru nových učitelů.



Obrázek 4. Benefity Pedagogické fakulty MU pro spolupracující, fakultní a klinické mateřské školy

Vzájemná spolupráce mezi spolupracujícími, fakultními a klinickými mateřskými školami a Pedagogickou fakultou MU je zajišťována dvěma garanty, jeden je pracovníkem mateřské školy a druhý pochází z řad vzdělavatelů na Pedagogické fakultě MU. Garant z pedagogické fakulty se stává blízkým spolupracovníkem mateřské školy, je nápomocen v rozvoji spolupráce a zná osobně prostředí školy, její vedení a pracovníky, garantuje pro fakultu kvalitu mateřské školy. Tento garant do mateřské školy pravidelně dochází a reflektuje průběh praxí (popř. specifické či aktuální potřeby mateřské školy).

Pedagogická fakulta MU dále ustanovuje koordinátora praxí, který je zodpovědný za jejich organizační a administrativní zajištění, tzn. informuje mateřské školy o termínech a úkolech e-mailem nebo telefonicky.

Pro efektivní a hladkou spolupráci spolupracujících, fakultních a klinických mateřských škol je důležitá upřímná komunikace mezi provázejícími učiteli a akademickými pracovníky (metodiky a guaranty praxe). Ze zkušeností víme, že je potřeba hovořit o aktuální situaci v konkrétní mateřské škole (např. přestavby, změna pedagogického personálu aj.) a najít

jedinečnou podobu spolupráce. Považujeme za vhodnější upravit podmínky spolupráce než usilovat o nemožné ve změněných podmínkách mateřské školy.

2.2 Role provázejícího učitele

Na přípravě budoucích učitelů se podílí celý tým lidí z akademického prostředí (vyučující, metodici a garanti praxe), ale i provázející učitelé v mateřských školách. Role provázejícího učitele s sebou tedy nese závazek a odpovědnost za nově se rodícího učitele mateřské školy. Na jedné straně je to důležitá a náročná práce, na straně druhé je to obohacující zkušenost. Od roku 2018 probíhá projekt *Pregradual*¹⁰ zaměřený na zlepšení praxí. V rámci tohoto projektu byl vytvořen *Standard provázejícího učitele*¹¹ tak, aby byly vyjasněny nároky na tuto roli. Výsledky projektu byly využity ke zpracování zpětnovazebních formulářů k praxím (viz přílohy 5, 6, 7, 8, 11, 12).

Provázející učitel zastává dvě velmi důležité role (obrázek 5). Předně je **profesionálem** v pedagogické práci s dětmi v mateřské škole. Je to vysoce kvalitní učitel, který má odpovídající praxi (min. 3 roky) a je příkladem profesionálního výkonu pro studenty a osobní vyzrálosti pro děti. Je uznáván dětmi, kolegy, vedením školy i rodiči. K této základní roli přibývá role **mentora**, který provází studenty učitelství při jejich pedagogické praxi, při reflektování jejich praktické zkušenosti na cestě stávání se učiteli pro MŠ (viz kapitola 1.3).

V profesní přípravě studentů *Učitelství pro mateřské školy* mentoring nesplňuje podmínku dobrovolného vstupu do mentorského kontraktu. Také cíle mentorské podpory jsou stanovovány spíše s ohledem na formálně stanovené cíle profesní přípravy budoucích učitelů a nevycházejí ze skutečných vzdělávacích potřeb studenta. Znamená to, že student si neformuluje cíle mentorské zakázky. Provázející učitel tedy spíše pouze využívá mentorského přístupu k podpoře rozvoje profesních kompetencí studentů.

Význam obou rolí provázejícího učitele (profesionála a mentora) je na jednotlivých praxích odlišný v závislosti na míře aktivní účasti studentů. Na první vstupní

¹⁰ Projekt *Rozvoj procesů pregraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi* (č. CZ.02.3.68/00/0.0/16_038/0006952).

¹¹ Dostupné na https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2019/07/statut_fakultnich_skol.pdf

pedagogické praxi studenti nahlíží na provázejícího učitele jako na kvalitního profesionála a mentorská role je v pozadí. Během dalších praxí se studenti více a více zapojují do činností učitele v MŠ a práce s dětmi, roste význam a potřeba mentorské role provázejících učitelů – tato role postupně dominuje.

Korthagen a kol. (2011, s. 26–28) uvádí tři proměnné, které ovlivňují efektivnost učitelova profesního učení a které můžeme vztáhnout na studenty učitelství pro mateřské školy:



- 1) vnitřní potřeba učit se;
- 2) kořeny učení ve vlastních zkušenostech;
- 3) reflexe vlastních zkušeností.



Příchodem na praxi do mateřské školy získávají studenti vlastní zkušenost s dětmi, prostředím i sami se sebou. Tuto zkušenost potřebují reflektovat, sdílet s někým, kdo jim dá zpětnou vazbu, diskutuje s nimi, podněcuje je a motivuje k rozvoji.

Provázející učitel využívá propojení obou rolí k podněcování studenta k reflexi a sebereflexi tím, že klade otevřené otázky a nutí studenta k zamýšlení se nad vzdělávací realitou. Současně také může v rámci reflexe vysvětlovat pedagogickou realitu, čímž dává studentovi prostor skládat si mozaiku teorie a praxe.



Obrázek 5. Charakteristika rolí provázejícího učitele

Nyní se budeme věnovat každé roli zvlášť. Obrázek 5 nám nabízí shrnutí důležitých stavebních kamenů jednotlivých rolí. Role profesionála je charakterizována dvěma oblastmi / stavebními kameny, které se opírají o *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015).

Prvním stavebním kamenem jsou **profesní znalosti**, které mohou být deklarovány nezbytnou úrovní kvalifikace (např. ukončeným bakalářským programem přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol). V tomto pojmu se skrývá syntéza znalostí pedagogicko-psychologického základu (např. znalost individuálních vzdělávacích potřeb dítěte, znalost vývojových specifik dítěte aj.) a propojení těchto aspektů s oborově didaktickými znalostmi, které vycházejí z reflektovaných zkušeností. Součástí těchto znalostí je bezpochyby také dobrá znalost sebe sama.

Dalším stavebním kamenem jsou **profesní činnosti**, které bychom mohli s oporou o *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015 s. 11–28) shrnout do osmi oblastí (příloha 2).

Efektivní *plánování vzdělávací nabídky* se projevuje v respektování individuality každého dítěte a podpoře jeho rozvoje. Tvorba krátkodobých či dlouhodobých cílů vychází z dobré znalosti jednotlivých dětí, jejich schopností, potřeb a zájmů. Do plánování provázející učitel zahrnuje například také aktivity navržené dětmi. Se vzdělávacími cíli (dlouhodobými i krátkodobými) si formuluje očekávané výstupy i kritéria pro jejich hodnocení.

Učitel svým přístupem a efektivní komunikací (Kopřiva et al., 2015) vytváří *prostředí pro učení*, prostředí vzájemné úcty a respektu, dává dětem prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ. Analyzuje vztahy ve třídě a pozitivně je ovlivňuje směrem ke vzájemné pomoci a spolupráci mezi dětmi. Staví na silných stránkách dítěte, plánuje aktivity a vytváří situace, ve kterých může dítě zažít úspěch.

Provázející učitel iniciuje *procesy učení*, kdy využívá takové výukové strategie (metody, organizační formy, interakce aj.), které pomáhají každému dítěti na jeho úrovni porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet žádané kompetence a získat tak vnitřní motivaci k dalšímu (nejlépe celoživotnímu) učení a objevování.

Vzdělávací pokroky dětí hodnotí provázející učitel tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a přitom se rozvíjely ve vlastním hodnocení. Pro tuto kvalitu je důležité průběžně a systematicky získávat zpětnou vazbu o pokrocích a chování dětí (např. využitím portfolia dítěte). Norma hodnocení je odvozena od individuality dítěte (mírou je pokrok dítěte) a je využita ke sdělení pokroků dítěte i jeho nedostatků. Dítě tak může být díky popisnému jazyku vedeno ke spolupodílení se na svém vlastním učení.

Reflexe vzdělávání slouží provázejícímu učiteli k tomu, aby analyzoval a zjišťoval, zda zvolené strategie dětem vyhovují (např. kdy je zapojení dětí aktivnější, kdy naopak). K tomu využívá nashromážděné práce dětí i své záznamy (např. videonahrávky, poznámky z pozorování, z rozhovorů s rodiči atd.).

Provázející učitel je aktivním členem společenství mateřské školy a podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Ve *spolupráci s kolegy, rodiči i širší veřejností* usiluje o společnou podporu kvality vzdělávání. Ta se může uskutečňovat diskusemi s rodiči či předáním spolurozhodovacích kompetencí v určitých oblastech. Dále se můžeme setkat s navazováním kontaktů s organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí (např. exkurze, příprava aktivního programu pro seniory).

Provázející učitel aktivně přistupuje k vlastnímu *profesnímu rozvoji*, přijímá výzvy a zodpovědnost za možná rizika. Průběžně reflektuje svou práci, uvědomuje si své silné stránky a plánuje rozvoj těch slabých. Může svou práci reflektovat např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia. Jedná se také o péči o vlastní fyzické a duševní zdraví, práci se stresem a prevenci syndromu vyhoření.

Druhou rolí, kterou na sebe berou provázející učitelé v MŠ, podílející se na vzdělávání budoucích učitelů MŠ, je role **mentora**. Mentor poskytuje studentovi odbornou, organizačně technickou a metodickou podporu. Původ tohoto slova najdeme v Homérově postavě Mentora, kterému svěřil Odysseus svého syna Telemacha do péče, když odjížděl do trojské války. Mentor byl otcovskou postavou, rolovým modelem, dosažitelným poradcem, důvěryhodným rádčem, který předkládá výzvy a povzbuzuje. V reflektivním modelu učitelské přípravy je tento původní význam v mnohém zachován; mentor je „moudrým rádčem“, průvodcem studenta – budoucího učitele na cestě k profesnímu růstu (Píšová, 2001, s. 28).

Mentorská role vyžaduje uplatňování **mentorských kompetencí**, které umožňují aplikovat vhodné strategie a techniky v podpoře profesního rozvoje studenta. Mentorské kompetence jsou specifické dovednosti, znalosti a kvality jedince, ke kterým patří i osobnostní charakteristiky (např. otevřenost, reflektivita, flexibilita, empatie a tvořivost), postoje a hodnotový systém (Píšová et al., 2011, s. 78). Pro účely této publikace jsme vybrali model kompetencí efektivního mentora autorem Yendol-Hoppeyové a Danaové (2007, s. 28). Ty rozdělují kompetence do tří hlavních oblastí, jakýchsi trsů potřebných kompetencí (obrázek 6).

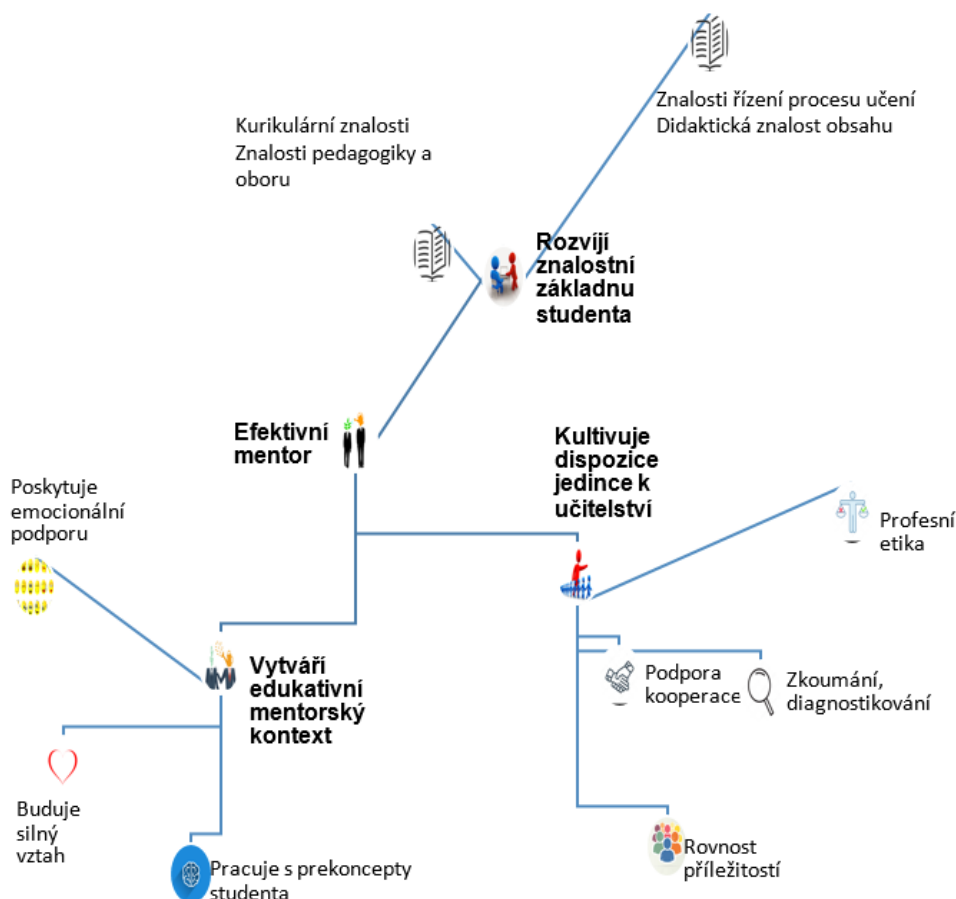
První oblastí je vytváření *edukativního mentorského kontextu*. Pro provázejícího učitele to znamená budovat partnerský a otevřený vztah mezi *mentorem* (provázejícím učitelem) a *menteem* (studentem), a tedy poskytovat mu i adekvátní emocionální podporu (podpořit ho v kladení otázek, diskusi, komentování, zapojení do edukačního procesu, práci s chybou atd.). Zároveň je potřeba, aby provázející učitel zjišťoval znalosti a postoje, s nimiž student do procesu profesní přípravy vstupuje.

Druhou oblast kompetencí mentora představuje *kultivace dispozic podporovaného jedince* (studenta) k učitelství, zejména formování jeho profesní hodnotové orientace. Provázející učitel je příkladem při prokazování úcty k dětem, úcty k profesi, ke kolegům, respektu ke studentům. Vytváří prostředí rovných příležitostí, ve kterém každé dítě může plně

rozvinout svůj potenciál. Vede studenty k demokratickým principům a humanizaci vzdělávání.

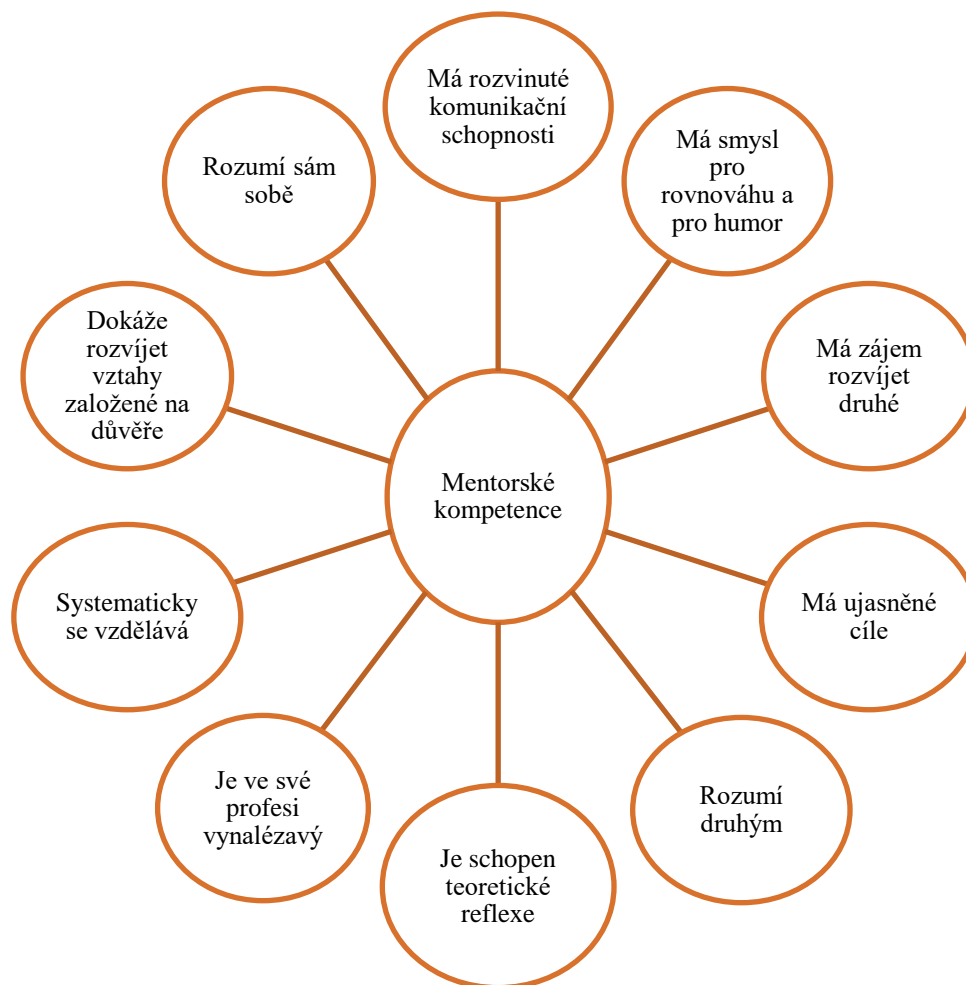
Třetí oblastí je *znalostní základna provázejícího učitele*. Ten by měl být vybaven profesními dovednostmi (Syslová & Chaloupková, 2015), které mu umožňují být dobrým vzorem, ale současně mu poskytují rámec k mentorskému rozhovoru. V této oblasti spatřujeme silné propojení rolí profesionála a mentora.

Zkušenosti ukazují, že provázející učitelé bývají často orientováni na aplikaci dovedností do praxe, tedy zaměřují se na rozvoj praktických dovedností studenta. Naopak akademičtí pracovníci (oboroví didaktici, garanti praxí) se zaměřují více na teoretické znalosti studenta. V reflektivně pojatém vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol je snaha propojovat teorii s praxí prostřednictvím reflexe praktické zkušenosti z praxe s teoretickými znalostmi z výuky na pedagogické fakultě.



Obrázek 6. Komponenty efektivního mentoringu (převzato z Yendol-Hoppey & Dana, 2007, s. 28)

Shrnutím tří výše popsaných oblastí je deset kompetencí mentora dle Clutterbucka (2004, s. 48; obrázek 7).



Obrázek 7. Deset mentorských kompetencí (převzato z Clutterbuck, 2004, s. 48)

Dalším stavebním kamenem je široká paleta **strategií a technik**, které v souladu se vzdělávacími potřebami studenta (menteeho) provázející učitel (mentor) volí. Konkrétní strategie a techniky podpory profesního rozvoje menteeho jsme shrnuli v tabulce 1, kde jsou v souladu se Sampsonovou a Yeomansem (1994, s. 78) přiřazeny k rolím, které mentor může při podpoře menteeho zastávat. Tyto role souvisejí s dimenzemi procesu mentorování.

Do dimenze strukturní (v roli plánovače, organizátora, vyjednávače, uvádějícího) vstupuje provázející učitel většinou na začátku praxe v tzv. přípravné fázi¹², kdy studenta uvádí do dění v mateřské škole a vyjednávají si konkrétní cíle a splnění úkolů.

¹² Jednotlivé fáze budou více vysvětleny v následující podkapitole 2.3 Průběh provázení.

V dimenzi suportivní se ocitá mentor (v rolích hostitele, přítele, poradce, trenéra) v průběhu edukačních situací v tzv. realizační fázi, kdy student vstupuje do interakcí s dětmi nebo realizuje výchovně-vzdělávací činnosti.

Dimenze profesní využívá mentor při průběžné reflexi nebo v tzv. závěrečné fázi, kdy v roli trenéra, vzdělavatele nebo hodnotitele vede studenta k diskusím, reflektování viděného nebo realizovaného aj.

Tabulka 1

Model procesu mentorování

Mentor	Dimenze	Role	Strategie
	Strukturní	Plánovač	Vyjednávání Informování
Organizátor			
Vyjednávač			
Uvádějící			
Suportivní	Hostitel	Nezávazné povídání	
	Přítel/kolega	Povzbuzování	
	Poradce	Chvála Humor	
	Trenér	Demonstrace, komentování, napovídání, navrhování, koučování, sdělování, konfrontování	
Profesní	Trenér nebo vzdělavatel	Spolupráce, přesvědčování, vysvětlování, modelování	
	Vzdělavatel	Diskuse, generalizace, reflektování, dotazování, facilitace	
	Hodnotitel	Pozorování, zaznamenávání, formalizace, poskytování zpětné vazby	

Zdroj: Sampson & Yeomanse, 1994, s. 78.

„Tento edukativní mentoring v tomto pojetí kombinuje institucionální, výukovou i emoční podporu, nabízí podporovanému studentovi i mentorovi příležitosti spolupracovat na autentických úkolech a v důsledku tak zvyšovat kvalitu praxe“ (Píšová et al., 2011, s. 74).

Je důležité znát konkrétní **techniky** mentoringu vedoucí studenty k hlubšímu poznání. Interakce mezi mentorem (provázejícím učitelem) a menteem (studentem) nabývají různých

podob. Každá má nějaká pozitiva i negativa (limity) a mentor si je volí na základě výše zmíněných aspektů procesu mentoringu.

Mentorská podpora nejčastěji spočívá ve *vedení mentorského rozhovoru* nebo získávání podkladů pro rozhovor *pozorováním práce menteeho* (srov. Píšová et al., 2011, s. 75). V řadě metodických materiálů je možné najít oporu pro správné zvládnutí vedení mentorského rozhovoru (např. jak pracovat s otázkami, techniky aktivního naslouchání apod.), stanovování cílů či zaznamenávání důkazů o pokroku v dosahování profesních cílů. **Vedení mentorského rozhovoru je základní dovedností mentora, kterou provázející učitelé uplatňují při spolupráci se studenty.**

Provázející učitelé mohou při rozhovoru využívat model ALACT (viz předchozí kapitola) ve spojení s mentoringem (viz kapitola 2.3). Pro ujasnění nabízíme tabulku 2, která k jednotlivým fázím modelu ALACT nabízí otázky, jež vedou menteeho k hlubšímu analyzování a pochopení edukačních situací. Tento model lze použít při průběžných reflexích v rámci praxí i při závěrečném hodnocení.

Tabulka 2

Fáze reflektivní spirály modelu ALACT s otázkami pro MŠ

Fáze reflektivní spirály	Typy otázek, jež facilitují procesy fáze
Akce	
Zpětný pohled na akci	Jaký byl kontext? Jaký byl váš cíl a záměr? Co chtěl učitel? Co chtěly děti? Co dělal učitel? Co dělaly děti? Co jste si myslel? Co si myslely děti? Jak jste se cítil? Jak se cítily děti? Co přesně se odehrálo? Jak reagovalo dítě (děti) na učitele?
Uvědomění si podstatných aspektů	Co bylo v procesu vzdělávání důležité? Kdy a jakým způsobem probíhalo u dětí učení? Podle čeho jste to poznal/a? Který moment vzdělávání byl klíčový? Co přesně podpořilo učení dětí? Co se vám povedlo a proč? Který pedagogický koncept odpovídá dané situaci? Která teorie nám pomůže porozumět? Podle čeho byste poznal/a, že děti rozuměly zadání? Jak byste charakterizoval/a interakce mezi učitelem a dětmi? Jak byste charakterizoval/a interakce mezi dětmi? Rozvíjely se u dětí kompetence? Čím to bylo způsobeno?

Vytváření alternativních strategií jednání (varianty by měly být dostatečně konkrétní a realistické, aby bylo možné generalizovat či vymežit podobné situace)	Jak jinak jste mohl/a situaci řešit? Co jiného mohly děti udělat? Co byste si přál/a, aby proběhlo jinak? Co si přály změnit děti? Proč? Navrhněte alespoň dvě různá řešení. Vyberte jedno, které příště vyzkoušíte.
Pokus (tato fáze je zároveň fází jedna)	

Dále mohou provázející učitelé využít práci s videozáznamy v různých podobách. Nabízíme pět možností:

- 1) Jako zprostředkované pozorování, tedy namísto hospitačního záznamu nebo záznamu z pozorování mentora provázejícího učitele, či jeho doplnění;
- 2) Jako podklad pro zpětnou vazbu/reflexi praxe;
- 3) Jako trénink pozorování samotného provázejícího učitele;
- 4) Jako materiál pro identifikaci problematických situací – hledání příčiny apod.;
- 5) Jako prezentaci profesních kvalit učitele.

Důležité je zvolit práci s videozáznamy z hlediska cíle, protože je rozdíl, jestli s videomateriálem pracuje mentor, nebo mentee, nebo oba společně.

2.3 Průběh provázení

Níže bychom rádi nastínili obecný rámec tří fází provázení studentů na praxi z pohledu provázejícího učitele. Specifické charakteristiky jednotlivých praxí jsou uvedeny v následujících kapitolách.

První fázi praxe můžeme nazvat **přípravnou**. Provázející učitel seznamuje studenta s mateřskou školou, určí studentům prostor pro osobní věci, dle potřeby představí studenty řediteli nebo jeho zástupci nebo kolegům a seznámí ho s fungováním mateřské školy.

Student přichází do mateřské školy s tím, že díky dosavadnímu studiu je již seznámen s organizací praxe i dalšími požadavky. V prvním a druhém semestru přichází student s cíli praxe z pedagogické fakulty, od třetího semestru by provázející učitel spolu se studentem měli cíle praxe definovat spolu (jejich stanovení by mělo proběhnout na konci předešlé praxe). Dále se provázející učitel v rámci společenských pravidel seznámí se studentem s cílem

poznat jeho profesní ambice, zájmy a zkušenosti, odbornou teoretickou úroveň, příp. osobnostní zvláštnosti.

Provázející učitel dává nahlédnout studentovi do potřebných dokumentů, např. v asistentské praxi do portfolia dítěte. Student pročte ŠVP mateřské školy (většinou již předem, pokud je na webových stránkách).

Další fáze je **realizační**, v níž se student stává součástí dění ve třídě, dostává se do různých situací a interakcí s dětmi. Zejména v případě souvislých praxí provázející učitel vhodně intervenuje do pedagogické činnosti studenta a podporuje jeho tvůrčí přístup v procesech vzdělávání. Pro zdárnou praxi poskytuje přiměřenou odbornou, organizačně technickou a metodickou podporu (např. zapůjčením materiálů, hraček). Klade na studenta adekvátní požadavky a respektuje jeho úroveň profesních kompetencí. Odborně a citlivě vede studenty při hledání jejich pojetí výuky a vytváří studentům vhodné podmínky pro realizaci jejich projektů.

Provázející učitel poskytuje studentům možnost účasti na jednáních různých orgánů školy (např. pedagogické rady, schůzky s rodiči) nebo na akcích mateřské školy. Mnohdy mohou studenti přispět také pomocí s organizací, výrobou pomůcek apod.

Provázející učitel studenta průběžně pozoruje, dělá si poznámky k studentovým interakcím, analyzuje praktický výkon studenta a usměrňuje jeho pedagogickou práci v rámci tzv. průběžné reflexe. Tato zpětná vazba by měla být systematická a cílená. Probíhá zpravidla 15 minut na konci každé praxe. Zpočátku, během prvních tří praxí (viz níže), vysvětluje provázející učitel cíle, s jakými je organizována vzdělávací nabídka, případně ozřejmuje svoje vlastní přístupy k dětem.

Poté, když student realizuje vlastní výstupy (může již od druhé praxe), je potřeba zaměřit se na poskytování zpětné vazby studentovi, případně jej podporovat ve zpětném ohlednutí otázkami (např.: Jaké typy otázek jste dnes kladl/a nejčastěji? Čím jste motivoval/a děti k činnosti? Jak a čím jste pomohl dítěti k jeho zapojení do činnosti? Čím jste podpořil/a samostatnost dítěte? Jakou roli jste dnes ve hrách dětí zaujal/a?; viz tabulka 2).

V rámci průběžné reflexe by měl provázející učitel využívat zejména formativní hodnocení, které chápeme jako hodnocení, jež plní tři základní funkce – *motivující, poznávací a korektivní*. Poznávací funkce poskytuje studentovi informaci o jeho chování, dovednostech,

ale také o žádoucím stavu. Jde v podstatě o popisnou zpětnou vazbu (Nováčková, 2007). Hodnoticí výroky by měly současně podmiňovat vztah studenta k dětem, k jeho budoucímu povolání, motivovat jej ke zkvalitňování a rozvoji jeho profesních dovedností. Hodnoticí výroky mohou současně poskytovat informace, vedoucí studenty k přemýšlení o korekci jejich jednání. Příkladem naplnění všech tří funkcí je např. výrok: „Všimla jsem si, že jste vhodně zasáhla do konfliktu mezi Honzíkem a Martinem, kteří se nemohli dohodnout na dokončení jejich stavby. Oceňuji, jak jste popsala, co přesně se stalo a co jste viděla. Domníváte se, že jste doporučením, aby se Honza Martinovi omluvil, podpořila jejich samostatnost a schopnost řešit problémy?“

Poslední, avšak z hlediska učení studentů velmi hodnotná, je fáze **závěrečná**. Součástí procesů vzdělávání je také sumativní hodnocení, tedy hodnocení výkonu studenta na praxi a zároveň stanovení cíle/cílů další praxe. Jde o vyhodnocení studentovy aktivity v rámci celé praxe, jeho zapojení do aktivit dětí, podílení se na dalších činnostech učitele či akcích školy apod. (viz příloha 5, 6, 7, 8, 11, 12). Prvním krokem je sebehodnocení studenta, tzn. vést jej k vlastnímu posouzení profesních dovedností a definování dalších cílů profesního rozvoje. Záznam do hodnoticího formuláře je až výsledkem ústního hodnocení obou zapojených stran – tedy studenta a provázejícího učitele.

Sumativní hodnocení by mělo poskytnout „nastavení zrcadla“ profesního rozvoje studenta za dané období. Znamená to dobře vykreslit (popsat, analyzovat, shrnout, podložit důkazy) již zvládnuté profesní dovednosti (s oporou o *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*), ale také formulovat oblasti, na kterých by měl student v dalším období pracovat.

Při hodnocení (sumativním i formativním), které je pro studenta důležitou složkou podpory jeho dalšího profesního rozvoje, využívá provázející učitel mentorské dovednosti, ke kterým patří zejména dovednost poskytovat zpětnou vazbu s oporou o důkazy (viz kapitola 2.2). V rámci formativního hodnocení se provázející učitel soustředí také na hodnocení cílů formulovaných v rámci předešlého sumativního hodnocení. V rámci sumativního hodnocení provázející učitel spolu se studentem (při některých praxích také s garantem praxe) stanovují nové cíle pro praxi následující, v čem se chce nebo by se měl student zlepšit, které kompetence chce, příp. by měl dále rozvinout.

3. Organizace pedagogických praxí

Tato kapitola má za cíl popsat jednotlivé pedagogické praxe, jejich cíle a úkoly. Na praktických ukázkách a zkušenostech z praxe bude objasněn smysl a důsledky efektivního naplňování role provázejícího učitele. Kapitola by měla současně poskytnout provázejícím učitelům informace o tom, jakým způsobem souvisejí výstupy z praxe s portfoliem studentů a jejich profesním rozvojem.

Následující text se týká především praxí studentů v prezenční formě studia. V této části publikace používáme výhradně ženský rod u označení provázejících učitelek, neboť v současných spolupracujících i fakultních mateřských školách je 100% zastoupení žen. Co se týká studentů, zde používáme převážně mužský rod, protože v oboru *Učitelství pro mateřské školy* studují také muži. Tam, kde využíváme reálné citace a popisujeme zkušenosti z praxe, používáme převážně ženský rod, neboť v posledních asi pěti letech není v prezenčním studiu žádný muž.

Každé praxi je věnována samostatná kapitola, která je dále strukturována do podkapitol. Podkapitoly představují výzkumná zjištění, na co se studenti zaměřují, jaké zkušenosti přináší vedení praxí provázejícím učitelkám apod. Jednotlivé kapitoly ústí v doporučení, jaké příležitosti má provázející učitelka studentům na dané praxi připravovat, případně jak by bylo dobré dále podporovat rozvoj studenta.

Pro lepší porozumění gradaci praxí uvádíme jejich celkový přehled v následující tabulce 3.

Tabulka 3

Přehled pedagogických praxí oboru Učitelství pro mateřské školy

Název praxe (označení)	Semestr (termín)	Cíle praxe
Vstupní pedagogická praxe (XPPp)	1. semestr (4. týden) + reflektivní semináře	Poskytnout studentům počáteční empirickou orientaci v současné mateřské škole (porozumět existenci různých vzdělávacích programů, různých stylů pedagogických přístupů apod.).
Průběžná pedagogická praxe (XPPp)	2. semestr (2 hodiny 1× týdně) + reflektivní semináře	Rozvíjet komunikační dovednosti studentů a jejich schopnost reflektovat vlastní kvality, uvědomit si a případně revidovat své postoje k budoucí profesi a postupně přebírat zodpovědnost za vlastní proces učení.
Asistentká praxe (XPPp)	3. semestr (4 hodiny 1× za 14 dní)	Rozvoj diagnostických dovedností studenta a rozvoj schopnosti vést didakticky zacílenou aktivitu s jedním dítětem či skupinou dětí.
Praxe kurikula předškolního vzdělávání (XPPp)	4. semestr (10. týden)	Rozvoj profesních dovedností studenta, zejména dovedností organizačních a didaktických souvisejících s podporou učení dětí, ale také dovedností reflektivních.
Souvislá pedagogická praxe (XPPp)	5. semestr (první 3 týdny v semestru)	Poskytnout studentům prostor k uplatnění jejich teoretických znalostí i praktických zkušeností získaných v průběhu prvních dvou let studia. Upevňovat a rozvíjet všechny profesní dovednosti popsané v profilu absolventa.
Klinická praxe (XPPp)	6. semestr (prvních 5 týdnů v semestru) + reflektivní semináře	Ověřit připravenost studenta vstoupit do reálné praxe.

3.1 Vstupní pedagogická praxe

Vstupní pedagogická praxe probíhá blokově ve vybraných mateřských školách v Brně. Školy jsou voleny tak, aby se lišily svým zaměřením. Studenti realizují praxi čtvrtý týden od zahájení prvního semestru¹³ a mají možnost se během pěti dnů seznámit s různými stupni vzdělávání a s různými typy zařízení. Praxe probíhá každý den od 8.00 do 14.00 hodin.

První den praxe tráví studenti v dětské skupině, tři dny navštěvují různé typy mateřských škol (běžnou mateřskou školu, MŠ s Daltonským plánem, s programy Škola podporující zdraví či Začít spolu) a poslední den mohou nahlédnout do prvních tříd základní školy.

Praxe je doplněna dalšími třemi semináři, které jsou vedeny pedagogem a psychologem. Seminář před praxí se zaměřuje na přípravu studentů, jak pozorovat v mateřské škole (objektivně a popisně viděné a slyšené), objasňuje, jak fungují procesy vnímání. Další dva semináře po praxi se zaměřují na reflexi pozorované reality (viz níže) a poznání silných a slabých stránek studentů, přijetí sebe sama, popř. na to, jak na sobě cíleně pracovat.

Praxe umožňuje studentům nahlédnout do prostředí různých mateřských škol, pozorovat různé osobnosti učitelek mateřských škol a účastnit se různých interakcí mezi provázejícími učiteli a dětmi. **Praxe je hospitační.**

3.1.1 Cíle a úkoly praxe

Cílem vstupní praxe je poskytnout studentům počáteční empirickou orientaci v současné mateřské škole. Úkolem studentů je **pozorovat edukační realitu v různých zařízeních**, zjistit, že existují různé programy, různé styly pedagogických přístupů apod., **pozorovat chování dětí, jejich reakce a interakci s učitelkou**. K pozorování má student reflektivní listy (viz příloha 3), které také slouží jako podklad pro reflektivní semináře k této praxi. O zhlédnuté realitě si student vede **záznamy do deníku praxe**.

Týdenním pozorováním student získává podklady do svého portfolia v podobě reflektivních listů a seminární práce (viz níže). Student zároveň získává empirickou základnu, kterou

¹³ Důvodem, proč noví studenti nerealizují praxi hned v počátku studia, je probíhající třítydenní souvislá praxe studentů v 5. semestru v těchto mateřských školách (viz tabulka 3).

propojuje s teoretickými znalostmi pedagogiky a psychologie pro okruhy SZZ (např. *1. Charakteristika předškolního dítěte* a *6. Interakce v mateřské škole*; viz příloha 1).

Po absolvování praxe je realizována skupinová reflexe v rámci reflektivního semináře, při které si menší skupiny (cca 20 studentů) vyměňují zkušenosti z praxe a svoje názory na zhlédnutou realitu předškolního vzdělávání. Garant praxe (akademický pracovník z katedry primární pedagogiky) diskusi usměrňuje a podněcuje k argumentaci a výměně názorů. Svá přemýšlení o této zkušenosti student shrnuje v eseji na téma „Co mi přinesla vstupní pedagogická praxe“. Esej vede studenty k uvědomění si toho, s jakými postoji a zkušenostmi začínají své studium. Tato eseje (příloha 4) slouží akademickým pracovníkům jako důležitý materiál zejména z hlediska porozumění tomu, jací studenti přicházejí studovat program *Učitelství pro mateřské školy*. Toto porozumění přispívá k úpravě studijního programu tak, aby vycházel z prekonceptů, se kterými studenti do studia nastupují, aby vyhovoval jejich potřebám a očekáváním a zároveň je vedl k vytvoření nových pedagogických konceptů a teorií nezbytných pro dosahování kvalit učitele mateřské školy.

3.1.2 Role provázející učitelky

Vstupní pedagogická praxe je klíčová pro seznámení se s prostředím mateřské školy a s věkovou kategorií dětí předškolního věku. Role provázející učitelky spočívá hlavně ve vytváření vhodných podmínek pro to, aby studenti mohli pozorovat přirozené edukační prostředí. Příprava vyžaduje seznámení dětí s návštěvou studentů, aby bylo eliminováno překvapení dětí a s tím spojené reakce a chování dětí. Vhodné je mít pro studenty připravený školní vzdělávací program k nahlédnutí.

Pro zdárný chod praxe se jeví jako vhodné nejprve studenty seznámit s předpokládaným harmonogramem dne, popř. s očekáváním (např. kde se mohou pohybovat nebo sedět, zdali mohou při přesunech na pobyt venku či z něj nějak pomoci apod.).

V průběhu dne je nutné, aby si provázející učitelka udělala čas na reflexi a představení sebe a své třídy a odpověděla na dotazy studentů (popř. motivovala studenty, aby přemýšleli, proč určité věci dělá či nedělá).

Vstupní pedagogická praxe není hodnocena. Tato praxe má v rámci všech praxí svébytné postavení, proto provázející učitelka pouze potvrdí docházku studentů na předepsaném formuláři.

3.1.3 Zkušenosti z realizace vstupní pedagogické praxe

Z analýz esejí studentů a také z reflektivních seminářů vyplývá, že studenti nejčastěji zaměřují svoji pozornost na učitelku. Tu nahlíží velmi obecně (např. *Učitelka byla k dětem milá a ráda jim vypomohla. Vyzařovala z ní také autorita, která některým dětem nedovolila odporovat, a budila v nich respekt.*).

Někteří studenti již objevují, že profese učitele mateřské školy je velmi zajímavá a náročná. Začínají si uvědomovat zodpovědnost za vzdělávání dětí, kterou tato profese nese, a mnohdy ji dávají do kontrastu s předešlým svým nebo cizím míněním, že ve školce si všichni jen hrají (např. *Lidé si myslí, že být učitelkou je krásné a jednoduché povolání. Ovšem to, jakou má učitelka zodpovědnost, že má na starost víc než dvacet dětí, které musí uhlídat, a ještě je něčemu naučit, si neuvědomují. Já si dříve myslela totéž, ovšem po absolvování praxe vidím, že je to krásné, ale rozhodně ne jednoduché povolání.*).

Někteří studenti se začínají ztotožňovat s chováním provázejícího učitele nebo k němu vyjadřují výhrady. Často učitele hodnotí na základě sympatií nebo svých vlastních zkušeností z let, kdy sami navštěvovali mateřskou školu. Tyto soudy jsou velmi důležité pro následující reflexi, protože na seminářích vychází najevo, že dva lidé pozorující stejnou situaci ve stejné třídě ji hodnotí rozdílně (např. *Paní učitelka byla skvělá, situace při řešení konfliktů zvládala výborně. X Chování paní učitelky k dětem se mi nelíbilo, byla na ně moc přísná.*). Studenti tak docházejí k závěrům, že nemohou hodnotit jen na základě svého vnímání, ale potřebují konkrétní kritéria.

Někteří studenti začínají nahlížet roli učitele jako průvodce – facilitátora, který děti provází a připravuje podněty, jež dětem pomáhají v rozvoji a při nichž zažívají úspěch (např. *Líbilo se mi, jak se paní učitelka zajímala o život dětí i mimo školku, o jejich zájmy a potřeby. Děti pak mluvily o takových věcech, že jsem byla překvapena, kolik toho vědí.*).

Dále se studenti často vyjadřují k organizaci chodu mateřské školy (k volné hře, samostatnosti dětí při činnostech a sebeobsluze, k jídlu, k odpočinku). Mnohokrát se právě zde studenti zmiňují o svých vlastních negativních zážitcích a vyjadřují předsevzetí nebýt stejní (např.: *Byl zde jeden kluk, který moc nejí, ale u oběda podle mě snědl dost sám, přesto si k němu učitelka sedla a nutila ho do jídla. Jsem ráda, že jsem byla svědkem takové situace, a vím, že bych se zachovala určitě jinak.*). Někdy se objeví kontrastní názory, např. že paní učitelky měly být více aktivní, více dětem nabízet činnosti, ale současně že děti byly samostatné, protože paní učitelky dělaly mnoho věcí skrytě. Tento rozpor někdy studenti popisují takto: *Ze začátku na*

mě styl vedení dětí působil dost chaoticky, ale postupně jsem v tom začala vidět spoustu přínosů. Děti byly mnohem samostatnější, při řešení problémů se snažily pomoci si i vzájemně a měly možnost ve volbě her a činností, tak i v jídle.

Studenti také často vyjadřují překvapení z chování dětí a z toho, co vše jsou děti schopny zvládnout samy a jak jsou zvědavé (např.: *Samostatnost a ochota dětí mě přiváděly v údiv.*). Někteří začínají přemýšlet nad cíli vzdělávání (např.: *Myslím, že je důležité tyto návyky – samostatnost při jídle atd. – u dětí pěstovat, protože pak je pro ně jednodušší nástup do školy.*).

Zajímavé jsou postřehy studentů s odstupem času, kdy se např. ve volitelném předmětu *Tvorba profesního portfolia* vracejí k této seminární práci. Jejich názory na předškolní vzdělávání z 1. semestru u nich vyvolávají úsměv na tváři. Změny ve svém profesním myšlení reflektují např. výroky: *Ted' vidím, jak jsem byla naivní. Vůbec jsem si neuvědomovala, co všechno učitelka musí...*

Ze zjištění a zkušeností vyplývá, že pro vyvození reálných představ o profesi učitele MŠ, je nutné, aby studenti měli **možnost na praxi pozorovat** a následně o svých zjištěních **přemýšlet a diskutovat**.

Provázející učitelka i akademičtí pracovníci by si měli být vědomi, že studenti přicházejí s různými prekoncepty a mnohdy naivními teoriemi, které není nutné v rámci praxe „opravovat“. Na počátku studia jde spíše o vedení studentů k uvědomění si různorodosti názorů na předškolní vzdělávání a nastartování reflektivních procesů uvažování o pedagogické realitě předškolního vzdělávání.

3.2 Průběžná pedagogická praxe

Průběžná pedagogická praxe probíhá jako povinný předmět ve 2. semestru jednou týdně v čase od 8.00 do 10.00 hod. Studenti si sami vybírají z nabídky fakultních mateřských škol tu, kterou budou navštěvovat i v dalších dvou semestrech, a stejně tak i provázející učitelku. Jejich povinností je dopředu nahlásit provázející učitelce svůj nástup na praxi.

Provázející učitelka „provází“ zpravidla dva studenty. Nabídka mateřských škol je vždy připravena tak, aby každá z nich patřila jen k jednomu ročníku studentů. Takto nastavená

organizace praxí má za cíl systematicky podporovat studenty, sledovat jejich profesní vývoj v průběhu tří semestrů, budovat s nimi partnerské vztahy a podporovat jejich profesní rozvoj. Jinými slovy řečeno poskytovat studentům zpětnou vazbu o jejich pokrocích, reflektovat s nimi jejich praktické zkušenosti a formulovat cíle profesního rozvoje pro jednotlivé semestry v prostředí otevřených, bezpečných a partnerských vztahů. Díky dlouhodobějšímu působení v jedné třídě mají studenti také jedinečnou možnost pozorovat vývoj třídního společenství i jednotlivých dětí.

Praxe je doplněna třemi reflektivními semináři, které jsou zaměřeny na rozvoj efektivní komunikace při interakcích s dětmi a práci se svými silnými a slabými stránkami. Je bezprostředně integrována s předmětem *Předškolní pedagogika*. Studenti tak mají možnost propojovat teoretické poznatky s praktickými. Přitom využívají jak pozorování práce provázející učitelky, tak vlastní vzdělávací pokusy s jednotlivci nebo malými skupinami dětí.

3.2.1 Cíle a úkoly praxe

Cílem předmětu je rozvíjet komunikační dovednosti studentů v souladu s respektující komunikací (Kopřiva et al., 2008). Dalším cílem je rozvíjet schopnost studenta reflektovat vlastní kvality, uvědomit si a případně revidovat své postoje k budoucí profesi a postupně přebírat zodpovědnost za vlastní proces učení (*self-directed learning*). Student prostřednictvím průběžné praxe rozvíjí svou empirickou základnu zkušeností, kterou propojuje v předmětu *Předškolní pedagogika*, a současně připravuje podklady pro okruhy SZZ (1. *Charakteristika předškolního dítěte*, 5. *Diferenciace vzdělávání* a 6. *Interakce v mateřské škole*; viz příloha 1). Studentova pozornost je v rámci reflektivních seminářů zaměřena také na komunikaci mezi učitelem a dítětem či dalšími aktéry vzdělávacího procesu (kolegy, rodiči).

Student si od začátku vede deník praxe, který se stává součástí jeho portfolia. Zaznamenává si do něj své postřehy, poznámky z praxe nebo zajímavosti z mateřské školy. Důležitou součástí deníku jsou splněné úkoly, které byly zadány v rámci praxe. V průběžné praxi mají studenti za úkol **zjistit, jaká dokumentace je vedena v mateřské škole i v rámci třídy**, po domluvě s provázející učitelkou si pořídit kopie, výpisy. Dalším úkolem studentů je **zaznamenat si do deníku praxe různé druhy interakcí a komunikaci učitelky s dítětem**. Jednu hospitaci studenti absolvují u jiné paní učitelky, **sledují a zaznamenávají si případná rozdílná pojetí v organizaci a interakcích učitelky s dítětem**. Dalším úkolem je **pozorovat komunikaci**

s **rodiči** prostřednictvím přímých rozhovorů či informací na nástěnkách apod. Velmi žádoucí je **účast studenta na konzultaci s rodičem**. Přínosem pro studenty je také účast na odpoledním vzdělávání, na jednání pedagogické rady či účast na společné akci s rodiči. Tyto úkoly si může student plnit i v rámci další, tzv. asistentské praxe (viz další kapitola).

3.2.1 Role provázející učitelky

Provázející učitelka je významným prostředníkem mezi studentem a třídou v MŠ. Důležité je, aby zvládla vedle vzdělávací práce s dětmi věnovat pozornost i činnostem studentů. Protože studenti budou docházet na praxi do vybrané třídy rok a půl, měla by je podrobně informovat o uplatňovaném vyučovacím stylu, pravidlech, organizaci vzdělávání i rituálech třídy a cílech vzdělávání. K tomu slouží především průběžné reflexe, ale také seznámení studentů s cíli a obsahem vzdělávání (tzv. tematickými plány).

Vzhledem k tomu, že mezi provázející učitelkou a studentem/studenty dojde k vytvoření poměrně dlouhodobého a specifického vztahu, je dobré si hned na **první praxi vyhradit čas a místo a vyjasnit si, jak budou jednotlivé praxe organizovány** (kam si bude student odkládat svoje věci, kdy a jak budou probíhat průběžné reflexe, jakým způsobem budou studentům předávány tematické plány, jak mohou studenti plnit svoje úkoly, které dokumenty si mohou ofotit atd.). Je žádoucí také připojit vymezení očekávaného zapojení studenta. Tyto informace pak studentovi umožní efektivní pozorování vzdělávacích činností, ale i spolupodílení se na jejich realizaci. Zároveň slouží jako podklady pro následnou diskusi a zhodnocení dne na praxi, tzv. průběžnou reflexi.

Poměrně důležitou součástí praxe je **porozumět cílenému rozvoji dětí**. K tomu je zapotřebí, aby studenti věděli, s jakým cílem jsou činnosti nabízené dětem připravovány. Tak lze předejít tomu, aby se studenti zapojovali do vzdělávacích aktivit či spontánních činností bezcílně, tedy pouze v roli spoluhráče (viz níže). Je nutné, aby provázející učitelka dopředu zajistila seznámení studenta s tematickým plánem. Může se se studentem domluvit např. na zasílání tematického plánu mailem nebo může student přicházet 15 min. před praxí apod.

Vhodné je aktivovat studenty při průběžné praxi **jejich promyšleným zapojením do individuálních a částečně řízených činností** připravených provázející učitelkou. Vzhledem k hlavnímu cíli praxe studentů, což je rozvoj komunikačních dovedností (Kopřiva et al., 2015), je důležité, aby si provázející učitelka vedla průběžné záznamy o jejich komunikaci, interakcích s dětmi i ostatními aktéry podílejícími se na vzdělávání v dané třídě (případně

pořídila videozáznamy). Tyto poznámky jí pak slouží jako důležité východisko pro reflexi praxe.

Průběžná reflexe praxe by měla probíhat ideálně po každé praxi cca 15 minut. Ukazuje se, že tento požadavek vzhledem k délce praxe (2 hodiny) není možné vždy naplnit. Některé zkušenosti však ukazují, že lze zvolit i jiné vhodné varianty, jak reflexi realizovat. Provázející učitelky si např. vyhradí 1x za 14 dní půl hodiny z praxe, aby mohly se studenty analyzovat uplynulé dvě praxe. Na tuto dobu musí zajistit, po projednání s vedením mateřské školy, pro práci s dětmi svoji kolegyni, aby měly čas na klidný rozhovor. V některých případech, kdy se studenti nemusejí ihned po praxi vracet do výuky na fakultě, provádějí reflexi praxe po odchodu dětí na pobyt venku.

Reflexe je významnou částí průběžné praxe. Provázející učitelka se snaží každou praxi shrnout a zjistit, čeho si student všiml, zda pochopil, co se v edukační realitě odehrávalo. K tomu využívá otázky v tabulce 2. Při průběžné reflexi mohou provázející učitelky účinně napomoci k řešení problémů studentů, které oni sami spatřovali zejména v komunikaci s dětmi. Např.: *Nevěděla jsem, co dělat, když jsem řekla: „Je potřeba se jít umýt,“ ale dítě nešlo.* Provázející učitelka může taktně upozornit na chyby v uplatňování partnerské komunikace: *Jak jinak by se dala zhodnotit práce dítěte než říci: „To se mi líbí, to vajíčko, to se ti povedlo.“?*

Provázející učitelka může studentům pomoci porozumět tomu, jak podpořit u dětí samostatnost při řešení problémů, např.: *Sledovala jsem situaci, ve které jste se pokoušela řešit konflikt mezi dětmi: „Nekopej do něj.“ „Můžete stavět spolu.“ „To se nedělá.“ Jak to vidíte s odstupem?* Stejně účinná je pomoc studentům v přenechávání zodpovědnosti na dětech: *Všimla jsem si situace, při které jste asi chtěla motivovat dítě k činnosti: „Toníku, budeš tady se mnou dělat to vajíčko z vršků? Pojd', to tě bude bavit.“ Šlo by to říci i jinak?*

Na konci druhého semestru je organizováno **závěrečné (sumativní) hodnocení**, které probíhá v mateřských školách formou společné diskuse studentů, provázejících učitelů a pověřeného akademického pracovníka. Každá ze tří stran si připravuje zhruba pětiminutovou reflexi. Studenti zhodnotí zejména své pedagogické působení v mateřské škole a pokusí se formulovat cíle pro rozvoj profesních kompetencí v dalším období. Také provázející učitelka krátce uvede pozitiva, případně negativa studentových dovedností a přednese návrhy na zlepšení. V závěru setkání akademický pracovník seznámí přítomné se svými zjištěními

a také on navrhuje cíle pro další kvalitativní posun studenta. Sebereflexe studenta a dvě vnější hodnocení, která dokreslují obraz dosavadní profesní úrovně studenta, jsou ve zkratce zaznamenány do formuláře, který se stává součástí jeho portfolia (přílohy 5 a 6). Ve formuláři by se mělo objevit shrnutí ze sebereflexe studenta a hodnocení provázející učitelky a akademického pracovníka. **Cíl rozvoje by měl být výsledkem společného rozhodnutí všech zapojených aktérů** (studenta, provázejícího učitele a akademického pracovníka). Formulář pro hodnocení této praxe byl proto upraven tak, aby se formulace cíle objevila jako výsledek sebereflexe a vnějšího hodnocení dvou hodnotitelů (příloha 16).

3.2.3 Zkušenosti z realizace průběžné pedagogické praxe

Z návštěv akademiků, ze spolupráce s provázejícími učitelkami a z reflexí studentů vyplynula některá důležitá zjištění. Studenti se často dostávají do role „herního partnera“, ovšem nikoli z pozice učitelky, ale dítěte. Tuto skutečnost si při reflexi uvědomili i samotní studenti. Provázející učitelka by měla vést studenty k uvědomění si toho, proč si s dětmi hrají, jak chtějí rozvinout hru, zdali je to potřeba apod. Pokud ne, tak by se místo „herního partnera“ měli více věnovat roli pozorovatele, popřípadě facilitátora – tedy povzbuzovat děti a rozvíjet je pomocí popisu či formativního hodnocení.

Občas mají studenti tendenci **věnovat se převážnou část praxe jedné činnosti**, tzn. neumí rozdělovat pozornost mezi děti, neumí odejít z činnosti. I v těchto situacích je dobré, když provázející učitelka dokáže dát studentům zpětnou vazbu o tom, co viděla a jaký dopad má setrvání v jedné činnosti na vzdělávání dětí ve třídě z pohledu učitelky.

Část studentů má tendenci **porovnávat se s kolegy**, se kterými jsou společně na praxi v jedné třídě, nebo pouze „stínují“ jejich činnost. Učitelka jim může účinně pomoci prostřednictvím reflexí hledat vlastní cesty. U studentů, kteří jen pozorují děti a nevstupují do interakcí s nimi, by měla provázející učitelka posilovat odvahu vstoupit do kontaktu s dítětem. Někdy se stane, že student nevěnuje pozornost dětem, ale spíše povídání si s druhým studentem, což je krajně nežádoucí.

Návštěvy akademických pracovníků na praxi studentů odhalily, že **reflexe praxe** probíhají v mateřských školách zpravidla nesystematicky a poměrně často chybí práce s cíli předškolního vzdělávání. To studentovi znemožňuje porozumět vzdělávací nabídce ve smyslu její účinnosti a neumožňuje mu naučit se poskytovat dětem zpětnou vazbu jako jeden z nejefektivnějších komunikačních prostředků. Zkušenosti z těchto návštěv ukazují, že

efektivita provedené reflexe není závislá na délce jejího trvání, ale zejména na vhodně zvolených otázkách kladených provázející učitelkou.

Přestože je pro studenty velmi náročné vědomě využívat prvky efektivní komunikace, díky prováděným reflexím a reflektivním seminářům se ke konci semestru již některým studentům dařilo více používat zejména popisný jazyk: *Ondro, některé děti čekají. Vidím, že nám ještě něco chybí.* Studenti dokázali klást otevřené otázky: *Co potřebuješ ještě udělat, než odejdeš? Jak to uděláme?* Úspěšně také podporovali děti v samostatnosti: *Zkus se podívat, kde by to mohlo být. Věřím, že to zvládneš!* Bylo možné si všimnout, že část studentů již dokázala podporovat i spolupráci mezi dětmi: *Radečku, myslím, že Martínek by ocenil tvoji pomoc. Zeptáme se Sárinky.*

Jako velmi přínosné hodnotili studenti i provázející učitelky návštěvy akademických pracovníků zaměřené na sledování studentovy aktivity na praxi, jeho komunikaci s dětmi a zapojení do předškolního vzdělávání. Součástí návštěvy je i diskuse s provázející učitelkou o plnění úkolů studenta na praxi. Akademik má možnost sledovat rozvíjející se profesní dovednosti studenta a jeho pohled dokresluje celkové hodnocení a doporučení do budoucna při závěrečném hodnocení.

Dosavadní zkušenosti ukazují, že pokud v průběhu praxe probíhala **kvalitní průběžná reflexe**, dokáže student poměrně výstižně zhodnotit své silné i slabé stránky i formulovat reálné cíle, což dokládají také výroky provázejících učitelek: *Byla jsem překvapená, jak studentky dokáží poměrně dobře reflektovat svoje komunikační dovednosti.* Provázející učitelky považují tento způsob hodnocení za přínosný a většinou dokázaly popsat silné stránky studentky. V některých případech měly provázející učitelky tendenci nadhodnocovat studenta, „aby mu neublížily“, popřípadě hodnotit spíše obecně (viz příloha 5). Popisovaly například jejich osobnostní charakteristiky (*je pečlivá, zodpovědná, chodí včas, je laskavá k dětem...*) nebo bylo hodnocení několika studentů totožné. Ojedinele byla vyjádření provázejících učitelek netaktní. Problémem je, že takto podané informace neposkytnou studentovi dostatečně konkrétní zpětnou vazbu, která by mu pomohla v jeho profesním rozvoji.

Průběžná praxe ukazuje na velký význam kvalitní reflexe pro vytváření dovedností, které by měly být základem pro budoucí pedagogickou činnost studentů. Uplatňování partnerské komunikace a vytváření vhodných vzorců interakce s dětmi je nezbytným předpokladem

úspěšnosti profesního rozvoje studentů. Ti vnímají provázející učitelku jako vzor, který napodobují. Je potřeba, aby si provázející učitelka tuto situaci uvědomovala a vnímala projevy studentek při interakcích s dětmi částečně jako svoje „zrcadlo“.

Provázejícím učitelkám a tím i studentům se zatím méně dařilo propojovat reflexi s plánovanými cíli vzdělávání, což vedlo k nižší efektivitě prováděných reflexí. Bude potřeba více se zaměřit na vytváření podmínek pro pozorování konkrétních jevů a schopnosti provázejících učitelek i studentů precizně formulovat a tím i hodnotit naplňování stanovených cílů.

3.3 Asistentská praxe

Asistentská praxe probíhá jako povinný předmět ve 3. semestru čtyři hodiny jedenkrát za 14 dní v čase od 8.00 do 12.00 hod. Studenti pokračují v mateřské škole, kterou zvolili v předchozím, tedy druhém, semestru. Tato praxe umožňuje studentům a provázejícím učitelkám prohloubit vzájemnou spolupráci, respektive vztah, který si již stačili vybudovat. Provázející učitelka již studenta zná a společně mají nastaveny cíle dalšího profesního rozvoje studenta, na nichž mohou pracovat.

Praxe je bezprostředně integrována s předměty *Pedagogicko-psychologická diagnostika* a *Didaktika v předškolním věku*.

3.3.1 Cíle a úkoly praxe

K hlavním cílům asistentské praxe patří rozvoj diagnostických dovedností studenta a rozvoj schopnosti vést didakticky zacílenou aktivitu s jedním dítětem či skupinou dětí. K dalším cílům patří prohloubení rozvoje komunikačních dovedností, na něž byla zaměřena předchozí praxe. V souvislosti s empirickou zkušeností je jedním z cílů rozšířit porozumění procesům předškolního vzdělávání o zkušenosti s pobytem venku.

Některé z cílů předškolního vzdělávání bývají v mateřských školách rozvíjeny prostřednictvím venkovních činností. Studenti mají díky rozsahu této praxe možnost pozorovat jejich naplňování v průběhu celého dopoledne. Jedním z úkolů studentů je také navštívit mateřskou školu v odpoledních hodinách. Tak se rozšiřuje jejich povědomí o provázanosti spontánních a řízených aktivit v průběhu celého dne.

S cíli souvisejí také úkoly studenta na této praxi. Jeho povinností je ve spolupráci s učitelkou vést didakticky zacílenou **práci s jedním dítětem a skupinou dětí**. K úkolům, které jsou propojeny s předmětem *Didaktika předškolního věku*, patří také **rozhovor**, který mají vést s učitelkou. Tento rozhovor je zaměřený na didaktické kategorie, jakými jsou cíle, obsahy, organizační formy a hra. Analýza rozhovoru má studentovi pomoci porozumět didaktickým kategoriím a jejich využití v praxi. Komparace s odbornou literaturou pak směřuje k hlubšímu pochopení jejich využití v procesu rozvoje dětí předškolního věku v podmínkách mateřských škol.

Zbývající úkoly jsou již provázané s předmětem *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jde opět o **rozhovor s provázející učitelkou** zaměřený na její zkušenosti se sebereflexí a vedením profesního portfolia. Studenti tak mají možnost posoudit další využití svých profesních portfolií po ukončení studia. Zkušenosti z těchto rozhovorů jsou využívány na semináři s touto tematikou, kde se prostřednictvím reflexe rozšiřuje povědomí o profesním rozvoji.

Dalším úkolem je **zjistit, jak jsou vedeny záznamy o dětech** (portfolia dětí), nahlédnout do nich a pořídit kopii portfolia dítěte v povinném předškolním vzdělávání (5–6 let). Tato kopie je opět využita v semináři s touto tematikou.

K nejnáročnějším úkolům patří zpracování seminární práce do předmětu *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, jejímž hlavním cílem je prokázat dovednost studenta projít celým diagnostickým cyklem s minimem diagnostických chyb.

Celkově je pak praxe zaměřena na **plnění individuálních cílů**, které si studenti naformulovali společně s provázející učitelkou, případně které jim doporučil akademický pracovník a které mají shrnuty v hodnoticích formulářích (příloha 5 a 6).

3.3.2 Role provázející učitelky

Asistentská praxe patří k nejnáročnějším praxím, neboť se v ní kumulují úkoly hned dvou předmětů a k nim přibývají individuální úkoly stanovené při závěrečném hodnocení předcházející praxe, tzv. průběžné. Efektivita praktické přípravy studentů je tedy přímo závislá na organizačních schopnostech provázející učitelky, ale i studenta. Náročnost naplnění cílů a úkolů praxe je znásobena sníženým počtem praxí studentů. Zatímco v předchozím semestru se student viděl s provázející učitelkou dvanáctkrát za semestr, v tomto semestru se

reálně potkají pouze šestkrát (prodloužení praxe ze dvou na čtyři hodiny snižuje celkový počet návštěv studenta v mateřské škole z původních dvanácti ve 2. semestru na nynějších šest).

Provázející učitelka má v rámci této praxe několik úkolů. Prvním je **sledovat a podporovat rozvoj profesních dovedností**, zejména těch, které **společně se studentem formulovala v hodnoticím formuláři na konci předchozího semestru, tedy v průběžné pedagogické praxi**.

Důležitou roli sehrává v této praxi **průběžná reflexe**. Ta by měla tematicky pokrýt veškeré dny ve třídě. To znamená jak práci samotného učitele (s jakým cílem byly dětem činnosti nabízeny, jak a proč vstupoval učitel do interakcí s dětmi a řešil vzniklé konflikty apod.), tak práci studenta (jak rozvíjel své individuální cíle, jak proběhlo vedení individuální či skupinové činnosti, jaká je úroveň jeho komunikačních schopností apod.). Stejně jako v předcházející praxi i v této poskytuje provázející učitelka tzv. mentorskou podporu – podává zpětnou vazbu o pokrocích, formativně hodnotí směřování ke stanoveným cílům.

Dalším úkolem provázejícího učitele je vést se studenty **rozhovor** směřující k porozumění didaktickým kategoriím a jejich využití v praxi, jehož tématem je rovněž sebereflexe a využití profesního portfolia.

Jedním z nejdůležitějších úkolů provázející učitelky je se studentem **dohodnout realizaci některé z plánované vzdělávací nabídky**. Náročnost provedení tohoto úkolu tkví v dobrém vysvětlení cíle vzdělávací nabídky, ale také v samotné organizaci činnosti. Tady musí provázející učitelka zvážit, do jaké míry je student schopen si činnost připravit sám (pomůcky, motivaci dítěte, zvolený čas apod.). Někdy je vhodnější studenta instruovat podrobněji, někdy je naopak vhodné nechat na něm, jak by činnost zorganizoval. Studenti zatím nemají teoretické znalosti didaktik jednotlivých oborů ani znalosti komplexního způsobu projektování vzdělávací nabídky. Mají však za sebou praktické zkušenosti se vzděláváním v mateřské škole a znalosti z oblasti předškolní pedagogiky. Právě reflektované zkušenosti z minulého semestru (cílenost vzdělávací nabídky, interakce s dětmi, vedení individuální a skupinové činnosti) by jim měly pomoci k větší jistotě při vedení dítěte nebo skupiny dětí. Provázející učitelce pak pomáhají při rozhodování o tom, jak vysokou míru samostatnosti poskytne studentovi při vedení vzdělávacích aktivit.

K nejnáročnějším úkolům provázející učitelky v tomto semestru však patří **podpora studenta při zpracování seminární práce** do předmětu *Pedagogicko-psychologická diagnostika*.

Student musí vybrat dítě, které se stane předmětem jeho diagnostické činnosti. V tomto ohledu může být provázející učitelka nápomocna při výběru např. doporučením dítěte, které má nějaké obtíže, případně dítěte, o kterém učitelka potřebuje získat více informací. V průběhu diagnostické činnosti studenta mu může poskytnout o dítěti informace vycházející z její vlastní diagnostické činnosti. Ne vždy však provázející učitelky předávají studentům vhodné informace, jde například o pohled na dítě zatížený řadou diagnostických chyb (viz následující kapitola). Pro získání nezbytných profesních kompetencí potřebují studenti pracovat s informacemi získanými především z diagnostického portfolia dítěte.

Mentorská podpora je završena **závěrečným hodnocením** studenta, které má obdobné atributy jako závěrečné hodnocení z předchozí průběžné praxe. V hodnoticím formuláři se provázející učitelka zaměřuje na vyhodnocení cílů profesního rozvoje studenta stanovených v předchozím hodnocení (hodnocení *průběžné pedagogické praxe*), čímž v podstatě zachycuje pokroky a vývoj studentových profesních dovedností. **Při závěrečném hodnocení je dobré mít v ruce předchozí hodnocení praxe (průběžné), aby bylo možné konkretizovat pokroky studenta!**

Závěrečné hodnocení (formulář) je podstatnou součástí studentova portfolia. Zachycuje jeho profesní rozvoj zvnitřku, ale i zvnějšku. Hodnocení zvnějšku poskytuje studentovi možnost korigovat pohled sama na sebe, na své pokroky, ale i slabé stránky. Pomáhá mu lépe zaměřovat svůj rozvoj. Stává se také jedním z důležitých dokladů např. pro šestý (*Interakce v mateřské škole*) nebo devátý okruh státní závěrečné zkoušky (*Sebereflexe učitele*). Na základě zkušeností z minulých let byl i tento formulář upraven tak, aby bylo zřejmé, že je nutné hodnotit naplnění cílů rozvoje stanovených v minulém semestru, respektive v *průběžné pedagogické praxi* (příloha 17).

3.3.3 Zkušenosti z realizace asistentké praxe

Zkušenosti z realizace asistentké praxe ukazují, obdobně jako v předchozí praxi, na poměrně nízkou frekvenci průběžné reflexe. Reflexe by studentovi měla pomoci porozumět důležitým aspektům vzdělávacího procesu, zejména jeho zaměřenosti či práci s cíli (viz předcházející kapitola). Absence reflexe znemožňuje porozumění procesům vlastního profesního rozvoje. Pokud se studenty nejsou reflektovány jejich aktivity, projevy a chování, je pro ně nesnadné identifikovat svoje silné a slabé stránky.

V některých mateřských školách se již daří studenty zapojovat do vedení vzdělávacích činností. Mnohé provázející učitelky pozitivně oceňují invenci, s jakou studenti do vedení těchto aktivit vstupují. Nebojí se klást na studenty vyšší nároky a nechávají velký prostor pro samostatnou práci studentů. Ze záznamů z rozhovorů s provázejícími učitelkami vyplývá, že jsou mnohdy překvapeny dovednostmi, které studenti mají (*Byla jsem překvapená, že studentka přinesla ukulele a naučila děti novou písničku... Studentka děti tak zaujala, že i já sama bych se od ní mohla učit...*).

Rozhovory zaměřené na sebereflexi učitele odhalily, že jen část provázejících učitelek systematicky reflektuje svoje profesní dovednosti a cíleně pracuje na svém profesním rozvoji. Tomu také odpovídá využívání profesního portfolia. To je ve spolupracujících a fakultních mateřských školách vedeno jen ojediněle. Studentům tak chybí inspirace pro vlastní seberozvoj.

Velmi citlivé jsou informace, které poskytují seminární práce a následná ústní zkouška, respektive rozhovor vedený se studenty nad jejich seminárními pracemi. Z nich vyplývají důležité informace o různosti reálných vztahů mezi studenty a provázejícími učitelkami. Vztahy se pohybují od silné podpory studenta u některých provázejících učitelek až k poměrně velké direkci dané výběrem dítěte i cílem diagnostikování a promítající se v závěrečném doporučení. Záznamy z pozorování, které jsou součástí seminární práce, umožňují nahlédnout jak studentovi, tak akademikovi do zcela intimních interakcí mezi provázející učitelkou a dětmi. Je proto zcela pochopitelné, že pro některé provázející učitelky mohou být tyto záznamy obtížně přijatelné. Mnohé provázející učitelky je však naopak využily jako příležitost k sebereflexi. Díky těmto záznamům si lépe uvědomují svoji roli v rozvoji dětí, svoje interakce a jejich (ne)efektivitu, případně svůj pedagogický styl. Mnohá diagnostická zjištění studentů a návrhy na intervenci se pro ně staly inspirací a pomohly k lepší individualizaci předškolního vzdělávání ve třídách spolupracujících a fakultních mateřských škol.

Některé z těchto záznamů odhalují, že studenti přebírají zcela nekriticky náhled provázející učitelky na děti (např.: *Tomáš se projevuje dvěma způsoby – dle paní učitelky záleží na tom, zda víkend strávil v rodině otce, nebo v rodině matky. Pokud je o víkendu u otce, je apatický, nerozumí pokynům, spavý, zamyšlený, nereaguje adekvátně. Pokud strávil víkend u matky, je živý, roztěkaný, hyperaktivní, agresivní, neklidný, hlučný. Tento druh chování přetrvá obvykle*

celý týden po zmíněných víkendech.). Dopouštějí se pak diagnostických chyb, jakými jsou např. nízká objektivita, chybějící optimismus apod.

Zřejmě nejnáročnější je pro provázející učitelky zpracování hodnoticích formulářů. Obtíže činí vyhodnotit pokroky studenta, respektive naplnění cílů stanovených v minulém hodnoticím formuláři. K pozitivním výrokům patří např.: *Studentka se zlepšila v poskytování zpětné vazby dětem*. Častěji se objevují obecné formulace, které studentovi neposkytují konkrétní zpětnou vazbu o jeho činnosti a aktivitě na praxi. Mnohdy se také stává, že se provázející učitelce nepodaří naformulovat společně se studentkou cíle dalšího rozvoje.

3.4 Praxe kurikula předškolního vzdělávání

Praxe kurikula předškolního vzdělávání probíhá jako povinný předmět ve 4. semestru. Praxe je realizována zpravidla na konci semestru jako souvislá čtyřdenní praxe v době od 8.00 do 14.00 hodin. I tato praxe probíhá ve stejné mateřské škole a u stejné provázející učitelky jako v předchozích dvou semestrech. Graduující charakter praxí umožňuje studentům v tomto semestru završit individuální vzdělávací pokusy s jednotlivými dětmi či skupinou dětí z minulých dvou semestrů komplexním vzděláváním celé třídy, pro niž si připravili vzdělávací projekt – tematický plán.

Praxe je bezprostředně integrována s předmětem *Teorie kurikula předškolního vzdělávání*, v rámci něhož se studenti učí projektovat vzdělávací nabídku. Výstupem předmětu *Teorie kurikula předškolního vzdělávání* je reflektovaný tematický plán, který na praxi realizují.

3.4.1 Cíle a úkoly praxe

K hlavním cílům praxe patří rozvoj profesních dovedností studenta, zejména dovedností organizačních a didaktických souvisejících s podporou učení dětí, ale také dovedností reflektivních. Studenti rozvíjejí schopnost hodnotit výsledky vzdělávání a reflektují vlastní profesní dovednosti včetně profesních dovedností ostatních studentů. Zakončení této praxe propojuje dříve získané poznatky ze všech předmětů (didaktik jednotlivých oborů, ale i didaktiky předškolního věku, předškolní pedagogiky i pedagogické diagnostiky) v jejich praktickém ověření.

Jedním z cílů praxe je také **naplňování individuálních cílů** stanovených při závěrečném hodnocení předchozí praxe (příloha 8).

Úkolem studentů během této praxe je **zrealizovat připravený projekt**, čímž rozvíjejí zejména výše uvedené profesní dovednosti. Ideální tedy je, když provázející učitelka umožní studentovi zrealizovat jeho vlastní projekt. Může se stát, že zvolené téma, které student zpracoval v tematickém plánu, neodpovídá potřebám dětí, mohlo být již realizováno nebo není v souladu se situačním učením. Tyto okolnosti povedou k tomu, že student bude muset realizovat tematický celek, který připraví provázející učitelka sama, případně ve spolupráci se studentem. Pokud student realizuje vlastní projekt, bude jeho samostatnost podstatně vyšší, než když bude realizovat projekt připravený učitelkou. V tom případě bude student závislý na představách učitelky (a jejím plánu) a vlastní invence bude značně omezená.

V případě, že je u provázející učitelky více studentů, bude jejich úkolem zkoordinovat svoji práci. Znamená to buď rozložit koordinaci jednotlivých aktivit v průběhu dne mezi sebe, nebo rozdělit vedení vzdělávacích aktivit na určité dny.

Úkolem studenta je také **pořídít z realizace vzdělávacích aktivit videonahrávku**. Na jejím základě písemně hodnotí svoji práci. Při hodnocení se opírá o oblasti Podpora učení a Procesy učení z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (příloha 10). Zaměřuje se zejména na způsob komunikace s dítětem, použité organizační formy, využití prožitkového učení, ale i podporu rozvoje kompetencí dětí. Vyhledává jak pozitivní momenty své práce, tak oblasti, v nichž by mohl kvalitu své práce zvýšit.

Videonahrávku upravuje pro krátkou prezentaci. Oba výstupy, videonahrávka i písemná sebereflexe, se stávají důležitými podklady pro kolokvium předmětu *Teorie kurikula předškolního vzdělávání*. Tyto reflektované výstupy včetně tematického plánu zaujmají v portfoliu studenta velmi významné místo, neboť mohou sloužit jako doklady hned u několika okruhů SZZ (3, 4, 5, 6, 9, 10).

3.4.2 Role provázející učitelky

Cíle a úkoly této praxe výrazně ovlivňují také role, které učitelka při této praxi zastává. Praxe kurikula předškolního vzdělávání přináší převládající roli mentora. V předchozích praxích byla výraznější její role profesionála (viz kapitola 2.2), neboť veškerá tíha vzdělávání dětí ležela na ní. V rámci této praxe se výrazně mění role studenta, který přechází z role asistenta

do role učitele. Je tedy potřeba, aby provázející učitelka uplatňovala především suportivní a profesní dimenze mentorské podpory (viz tabulka 1). Jde o využívání strategií, jakými jsou zaznamenávání, komentování, poskytování zpětné vazby, navrhování, koučování, konfrontování apod., které studentovi pomohou k hlubšímu porozumění jeho vlastního stylu vzdělávání.

Kromě vyšších nároků na mentorské dovednosti provázejících učitelek přináší tato praxe vyšší nároky na využívání formativního hodnocení. Je dobré poukazovat na vztah mezi profesními dovednostmi studenta a jednáním a chováním dětí. Konkrétně to znamená nezaměřovat se pouze na to, co student dělá či jak mluví. Důležité je sledovat vztah mezi jednáním studenta (např. *Vy jste dítěti řekla ...*) a reakcí dětí (*...a dítě ...*), tedy zaměřit se na to, jak student působí na děti, jak ovlivňuje jejich učení a rozvoj.

Důležité je, aby si provázející učitelka **domluvila se studentem realizaci tematického plánu** – zda bude student realizovat vlastní plán, či plán učitelky. Tato dohoda a míra samostatnosti, kterou učitelka studentovi poskytne, je zcela v její kompetenci.

Provázející učitelka může být také studentovi nápomocna při **pořizování videonahrávky**. Videonahrávku může efektivně využít pro **mentorský rozhovor** se studentem – zhlédnout ji a připravit si otázky (viz tabulka 2), které by studentovi pomohly na konci praxe provést sebereflexi vlastních profesních dovedností. Dobře zvolené otázky mohou posílit percepční schopnosti studentů, schopnost analyzovat interakce mezi studentem a dítětem či didaktické obsahy (naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod.), ale i osobnostní postoje (důvody volby, pocity atd.).

Svoji mentorskou roli a roli průvodkyně studenta, kterou provázející učitelka zajišťovala tři semestry, završuje **závěrečným hodnocením**. To by mělo studentovi poskytnout obraz jeho profesního rozvoje. Provázející učitelka v něm shrnuje silné stránky studenta a vyhodnocuje posuny z minulého semestru, tzn. naplnění individuálních cílů rozvoje (příloha 11 a 12). Jelikož je toto hodnocení praxe poslední ze tří a provázející učitelky se jeho prostřednictvím intenzivně podílejí na utvářející se profesionalitě studenta, může využít celou šíři *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* v oblastech *plánování, procesy učení, prostředí pro učení, reflexe vzdělávání* i *profesní rozvoj* a poskytnout tak studentovi odrazový můstek k jeho samostatným učitelským pokusům v rámci souvislé a klinické praxe, která ho čeká v posledním třetím ročníku.

Součástí závěrečného hodnocení (formuláře) je vlastní hodnocení studenta – sebereflexe, hodnocení provázejícím učitelem a hodnocení akademickým pracovníkem (metodikem či garantem praxe). Toto hodnocení profesních dovedností a profesního rozvoje jak samotným studentem, tak zvenčí se stává důležitou součástí studentova portfolia. Poskytuje examinátorům obraz dokreslující studentovu rozvíjející se profesionalitu.

Pro všechny tři praxe, které student vykonává u jednoho provázejícího učitele (průběžná praxe, asistentská praxe a praxe kurikula předškolního vzdělávání) platí, že je nutné, aby **provázející učitelka kontinuálně sledovala profesní rozvoj studenta**. Znamená to sledovat cíle rozvoje, které si student i provázející učitelka (případně akademický pracovník) kladou v prvním hodnocení (hodnocení *průběžné pedagogické praxe*), v následující praxi vyhodnocovat naplnění těchto cílů profesního rozvoje (hodnocení *asistentské praxe*) a současně plánovat další cíle profesního rozvoje, které v následující praxi (praxe *kurikula předškolního vzdělávání*) opět vyhodnocují a poskytují tak obraz profesních kvalit, jichž student za uplynulé tři semestry dosáhl.

3.4.3 Zkušenosti z realizace praxe kurikula předškolního vzdělávání

Dosavadní zkušenosti z praxe ukazují, že zpracování tematických plánů nedělá studentům větší problémy a že tyto plány jsou zpravidla v souladu s kritérii kvality (Syslová & Štěpánková, 2017). Větší obtíže dělá studentům reflexe vzdělávacích situací v rámci supervizních setkání¹⁴. Poměrně často se uchylují k subjektivním hodnotícím výrokům typu *Líbilo se mi...* Hodnocení vzdělávací reality nevychází z analýzy situací a není podepřeno adekvátními teoriemi souvisejícími s přístupy v předškolním vzdělávání (konstruktivismus, interakce, prožitkové a kooperativní učení apod.). Ukazuje se, že studenti se v prvním ročníku naučí dobře popisovat, ale vyšší myšlenkové operace související s druhou a třetí etapou v modelu reflexe ALACT nejsou příliš využívané.

Také výzkumná šetření zaměřená na sledování rozvoje sebe/reflektivních dovedností studentů ukazují na jejich poměrně nízkou úroveň (Syslová, 2015, 2016, 2017). Zpravidla místo hodnocení svých profesních dovedností popisují, jak tematický plán realizovali (příloha 9). Často také kritizují svoje profesní dovednosti, zejména komunikační a organizační

¹⁴ Blíže jsou supervizní setkání popsána v publikacích *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole* (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014) nebo *Učitel v předškolním vzdělávání* (Syslová, 2017).

(např.: *Kriticky musím zhodnotit práci s hlasem – intonace, hlasitost. Také bych měla klást více otevřených otázek. Ale jinak si myslím, že jsem použila pro děti srozumitelný jazyk.,* nebo: *Mou slabou stránkou jsou ale bohužel skupinové činnosti, které je pro mě velice těžké realizovat...).* Studenti však zpravidla nenavrhují efektivnější postupy a změny, které by vedly k vyšší kvalitě.

Současně se ukazuje, že v případě, kdy byla provázející učitelkou studentovi poskytnuta dobrá mentorská podpora, bývají výsledky sebereflexe lepší. Studenti nebývají tak kritičtí a reflektují také změny k lepšímu. Např.: *Díky radě mé cvičné učitelky jsem se poté naučila trochu lépe vyjadřovat své emoce i skrz neverbální komunikaci, ovšem stále mám v tomto ještě kus práce před sebou. Ke konci své praxe jsem tedy lépe spojila význam mých slov s mimikou. A opravdu to byl poté obrovský rozdíl.*

Mnohé výzkumy také ukazují, že tzv. „rady“ nejsou pro studenty a rozvoj jejich reflektivních dovedností efektivní. Mnohem důležitější je studenty nechat přemýšlet o důsledcích jejich práce, přemýšlet o tom, jak jejich práce působí na děti a nechat je hledat efektivnější způsoby řešení. Rady mají sice rychlý dopad na jednání studenta, ale pokud si efektivnější způsoby nacházejí sami studenti, učí je to kritičtějším zvažování vlastních přístupů a umožňuje jim to větší samostatnost v rozhodování bez závislosti na autoritě. Do jejich profesního života jim tento způsob podpory dává schopnost samostatného kritického uvažování a přijímání zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Přináší jim také mnohem větší schopnost argumentačně zdůvodňovat a obhajovat svoje přístupy, ať už sobě, rodičům, kolegyňám, či ředitelce mateřské školy.

V sebereflexi se studenti často zaměřují na oblasti komunikace a organizace vzdělávání (Syslová, 2017, s. 141–145), stejně jako je tomu i u vstupní praxe. Studenti se však minimálně soustředí na děti, respektive na jejich reakce. Právě reakce dětí na osobu studenta by jim mohly poskytnout lepší porozumění tomu, jak efektivněji organizovat, zadávat úkoly, poskytovat zpětnou vazbu, motivovat děti atd. Tady by mohla být role provázející učitelky mnohem účinnější prostřednictvím otázek typu: *Jak reagovaly děti? Když tvrdíte, že neumíte organizovat, co myslíte, že dělalo dětem největší problém? Co by dětem pomohlo, aby lépe porozuměly zadání?*

To, že jsou studenti k sobě kritičtí, plyne zejména ze subjektivních pocitů, které však nebývají ničím podložené. Je potřeba podpořit studenty v uvědomování si toho, že efektivita a kvalita

jejich rozhodnutí, způsobu komunikace či organizování činností se odvíjí vždy od složení třídy, ale i charakteristiky jednotlivých dětí. Studenti nemohou hodnotit svoje profesní dovednosti bez porozumění tomu, jak ovlivňují zejména učení dětí.

Jak jsme se zmiňovali v předchozí kapitole, provázejícím učitelkám působí obtíže zpracování hodnoticích formulářů. V přílohách 8 a 13 si můžeme všimnout, že studentka plánuje zlepšit své diagnostické dovednosti a provázející učitelka doporučuje studentce více vstupovat do herních aktivit dětí a rozvíjet je. V dalším semestru však studentčiny pokroky hodnotí ve zcela jiné oblasti – v organizaci částečně řízených činností a v práci se skupinou. **U většiny hodnoticích formulářů zcela chybí kontinuální sledování vývoje studenta a systematická práce s cíli jeho rozvoje.** Při pročitání hodnoticích formulářů studentů v jejich portfoliích se můžeme dovědět o tom, co na praxi studenti dělají, nikoliv jaké profesní dovednosti rozvíjejí.

Jen výjimečně můžeme sledovat, že se provázející učitelka vyjadřuje k cíli, který byl stanoven v předchozím hodnoticím formuláři. Např.: *Studentka se zlepšila v poskytování zpětné vazby dětem.* Poměrně obecné (a u mnoha studentek stále se opakující) jsou formulace typu: *Hezký vztah k dětem, studentka byla připravená...* Občas se místo hodnocení profesních dovedností studentů objevují popisy toho, co student dělal (*Studentka realizovala připravený plán, organizovala částečně řízené činnosti apod.*; viz přílohy 11 a 12).

3.5 Souvislá pedagogická praxe

Souvislá pedagogická praxe probíhá ve fakultních mateřských školách v prvních třech týdnech pátého semestru v době od 8.00 do 14.00 hodin. Doba praxe je rozdělena na přímou pedagogickou činnost studenta v době od 8.00 do 13.00 hodin a zpravidla se kryje s přímou činností provázející učitelky. Hodina od 13.00 do 14.00 hodinou je věnován reflexi dopoledních činností, tedy přímé pedagogické činnosti nejprve učitelky, poté i studenta.

Praxe je vzhledem k počtu studentů realizována ve všech spolupracujících i fakultních mateřských školách, protože na této praxi už není možné, aby bylo ve třídě více studentů. Vždy musí jít o jednoho studenta u jedné provázející učitelky, respektive o jednoho studenta v jedné třídě mateřské školy.

Často se tak stává, že student realizuje tuto praxi ve zcela novém prostředí. Jen málokterý ze studentů může realizovat souvislou praxi v mateřské škole, ve které uskutečňoval praxe

v minulých třech semestrech. Praxe umožňuje studentovi vystupovat v roli učitele, připravit a realizovat komplexní projekt. V rámci projektu pak řeší jednotlivé pedagogické situace v konkrétních podmínkách mateřské školy.

3.5.1 Cíle a úkoly

Souvislá praxe svým charakterem navazuje na praxi kurikula předškolního vzdělávání, neboť studenti mají za úkol realizovat připravený tematický plán (případně dva tematické plány). Cílem této praxe je poskytnout studentům prostor k uplatnění jejich teoretických znalostí i praktických zkušeností získaných v průběhu prvních dvou let studia. Jde tedy o důslednou integraci teoretické a praktické složky přípravy učitelů. Praxe by měla vést k upevnování a rozvíjení všech profesních dovedností popsaných v profilu absolventa (příloha 13), které vycházejí z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015). Na této praxi provádí student poprvé hodnocení pokroků dětí, tedy výsledků vzdělávání v krátkém časovém úseku. Jeho reflexe vlastní práce se rozšiřuje o další oblasti *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy*. Kromě původních dvou oblastí (*prostředí pro učení a podpora učení*) student reflektuje také oblasti *plánování vzdělávání, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání a profesní rozvoj*. Na základě výsledků sebereflexe následně formuluje cíle směřující k rozvoji jeho profesních dovedností.

Úkolem studenta v prvním týdnu praxe je **hospitovat u provázející učitelky**. Z tohoto týdne pořizuje záznamy (příloha 14), které mu slouží k lepšímu diagnostikování zájmů dětí, případných obtíží, které se objevují buď u jednotlivých dětí, nebo ve třídě jako celku. Vzhledem k termínu praxe může jít např. o adaptační obtíže jednotlivých dětí, nedodržování pravidel v rámci většiny dětí ve třídě apod. Naopak může identifikovat, že např. většina dětí jeví zájem o změny v přírodě, kterých si všimly při cestě do mateřské školy nebo při pobytu venku apod.

V rámci hospitačního týdne je vhodné, aby studenti **prostudovali dokumentaci školy a třídy** (pokud v ní nepůsobili v předcházejících třech semestrech). Jde zejména o seznámení se se školním vzdělávacím programem, způsobem plánování třídního vzdělávacího programu, vedením záznamů o dětech (portfolií) atd.

Na základě získaných informací z diagnostických záznamů o dětech, poznávání prostředí a dalších okolností **zpracuje student ve spolupráci s provázející učitelkou projekt**, resp. tematický plán. Plán lze zpracovat zvlášť na jednotlivé týdny, ale vhodnější způsob je

zpracovat plán na dva týdny jako jeden celek. Při zpracování projektu student vychází ze znalostí předmětu *Teorie kurikula předškolního vzdělávání* (Syslová & Štěpánková, 2017).

Po realizaci projektu provede student **písemnou reflexi a sebereflexi** a spolu s provázející učitelkou vyhodnotí svoje profesní dovednosti. Po absolvování praxe předloží projekt akademickému pracovníkovi – garantovi praxe ke konzultaci.

3.5.2 Role provázející učitelky

Během této praxe se vyváženě prolínají obě role provázející učitelky. V prvním hospitačním týdnu převažuje role profesionála, stejně jako tomu je u vstupní praxe. V dalších dvou týdnech předpokládáme výraznější roli mentora, podobně jako u praxe kurikula předškolního vzdělávání, jak jsme ji přiblížili v minulé kapitole.

Nejdůležitějším úkolem provázející učitelky je **podpořit studenta při tvorbě tematického plánu**. Jeho vytvoření však musí předcházet **každodenní reflexe vzdělávání** v prvním hospitačním týdnu (od 13.00 do 14.00 hodin). Jen tak může student dobře zacílit tematický plán směrem k potřebám a zájmům dětí. V procesu plánování může být pro provázející učitelky náročné porozumět postupům, které student realizuje v souladu s požadavky na projektování (Syslová & Štěpánková, 2017). Studentské postupy projektování mohou být odlišné od způsobů plánování, které fungují v mateřské škole. Abychom minimalizovali tyto případné rozpory, zrealizovali jsme v roce 2019 pro provázející učitelky seminář ke způsobu projektování předškolního vzdělávání, jak je prezentován studentům v předmětu *Teorie kurikula předškolního vzdělávání* a dostupný v publikaci umístěné na webu.¹⁵

Dalším úkolem provázející učitelky je poskytnout studentovi dostatečnou **podporu při přípravě prostředí pro realizaci připraveného projektu**. Nejde o přetvoření herních koutů, na které jsou děti zvyklé. Jde spíše o seznámení s pomůckami, které může student pro realizaci vzdělávací nabídky potřebovat.

Stejně jako v předcházející praxi, i v této je potřeba každý den uskutečnit reflexi procesu vzdělávání prostřednictvím **mentorského rozhovoru** (viz tabulka 2). Každodenní reflexe (13.00–14.00 hodin) pomůže studentovi na konci praxe provést sebereflexi vlastních profesních dovedností. Zpětná vazba provázející učitelky má nezastupitelné místo

¹⁵ Dostupné na <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/981>

v sebereflexi studenta, neboť ovlivňuje to, jak se student následně vidí a hodnotí. Poskytnutím konkrétních příkladů může provázející učitelka studentovi přiblížit, zda se hodnotí objektivně, zda se nepodhodnocuje, či naopak nenadhodnocuje (příloha 15). Současně může být provázející učitelka nápomocna při formulaci cílů dalšího rozvoje. Nikoli tím, že studentovi poradí, na co se zaměřit, ale tím, že vhodně formulovanými otázkami směřuje jeho uvažování a rozhodování o dalším profesním rozvoji.

Tato praxe by měla umožnit studentům dostatečně porozumět jejich silným stránkám, ale i těm, které bude nutné dále intenzivně rozvíjet. To vyžaduje, aby měla provázející učitelka dostatečně rozvinuté nejen profesní, ale také mentorské dovednosti, které by využila k podpoře rozvoje studenta.

3.5.3 Zkušenosti z realizace souvislé praxe

Dosavadní zkušenosti ze souvislé praxe vycházejí jak z výzkumných šetření zaměřených na rozvoj sebe/reflektivních dovedností (Syslová, 2015, 2017), tak z konzultací studentů s akademickým pracovníkem po realizaci praxe. Výsledky ukazují, že díky systematictější práci s videonahrávkami se zvyšuje pozornost studentů zaměřená i na děti, nikoli jen na učitele, respektive na sebe samé. Zmírňuje se rovněž kritický pohled na vlastní profesní dovednosti, který již není tak subjektivní, ale bývá podpořen některou z pedagogických teorií.

Konzultace naopak přinášejí informace o značně rozdílných přístupech provázejících učitelek k podpoře studenta, a to jak z hlediska tvorby tematického plánu, tak z hlediska jeho profesních dovedností. Výjimečně se stává, že některé učitelky striktně vyžadují zpracování jimi navrženého tématu. Zpravidla se následně ukáže, že v těchto případech proběhla nedostatečná reflexe v prvním hospitačním týdnu a student nebyl schopen dobře formulovat diagnostická zjištění, a tak dostatečně argumentovat pro volbu vhodnějšího tématu.

Výjimečně se také stává, že provázející učitelka autoritativně zasahuje do realizace připraveného plánu studenta. Např. tím, že děti tiší či organizuje vzdělávací činnosti (rozděluje děti do skupin apod.). Tím velmi negativně ovlivňuje studentovo vnímání sebe samého a svých schopností. Student se může oprávněně domnívat, že učitelka nedůvěřuje jeho profesním dovednostem. Je mnohem účinnější nechat studenta, aby sám řešil vzniklé situace, a teprve při reflexi jej dovést otázkami k uvědomění, co přesně se stalo, co selhalo, čeho si nevšiml a jakým způsobem by bylo vhodné situaci řešit příště.

Poměrně často studenti uvádějí, že při hodnocení vlastní práce jsou k sobě kritičtější než provázející učitelky. Studenti o tomto jevu hovoří následovně: *Vím, že jsem na začátku, že ještě nejsem „hotová“ učitelka, tak mi připadá normální, že mi učitelka řekne, co ještě nezvládám. Ale ona mě pořád chválila, takže mi vlastně nijak nepomohla...* Provázející učitelky se k tomuto jevu také vyjadřují: *Nechci ji demotivovat, tak nejsem moc kritická. Nakonec, je přece jen na začátku své profesní dráhy, tak po ní nemůžu chtít zázraky.*

Tyto výroky reprezentují odlišné pohledy na hodnocení profesních dovedností studentů. Pomáhají ale současně pochopit, jakou roli by měla reflexe v rozvoji studenta zaujímat. Nejde o demotivaci tím, že bude student kritizován. Nejde ale ani o pouhou chválu toho, co už student zvládá. Díky poskytnuté zpětné vazbě (popisu) pomáhá provázející učitelka studentovi uvědomit si, co se dělo. Dalšími otázkami jej povzbuzuje k porozumění tomu, co bylo v pedagogické situaci efektivní, na co děti reagovaly, co je nutilo přemýšlet, co jim pomohlo v rozvoji. Další otázky či informace mohou studenta povzbudit k formulování poznatků o tom, co by se dalo řešit efektivněji a bylo dětem nápomocno k ještě větším pokrokům či úspěšnému zvládnutí úkolu apod.

Souvislá praxe završuje narůstající praktické zkušenosti studenta od nahlížení na to, co se děje v předškolním vzdělávání (vstupní praxe), přes porozumění důležitosti interakcí mezi učitelkou a dítětem/skupinou dětí (průběžná a asistentská praxe) až ke komplexní přípravě a realizaci předškolního vzdělávání ve třídě mateřské školy (praxe kurikula předškolního vzdělávání a souvislá praxe). Završuje poznávání sebe samého v profesionalizačním procesu stávání se učitelem v bezpečném prostředí mentorské podpory provázejících učitelek.

3.6 Klinická praxe

Klinická praxe probíhá u studentů programu *Učitelství pro mateřské školy* na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v mateřských školách v celé České republice. Je na rozhodnutí studenta, kterou mateřskou školu, s výjimkou spolupracujících a fakultních mateřských škol, zvolí. Praxe je realizována v prvních pěti týdnech šestého semestru v době od 8.00 do 14.00 hodin. Studenti mají pro tuto praxi stanoveny stejné úkoly jako při souvislé praxi, tzn. nejprve první týden hospitovat, poté připravit tematický plán. Rozdílné jsou cíle praxe. Tato praxe je již zaměřena na hlubší porozumění realitě předškolního vzdělávání v méně „laboratorních“ podmínkách, než poskytovaly spolupracující a fakultní mateřské školy.

Klinická praxe má tedy klíčové postavení mezi všemi pedagogickými praxemi, neboť již směřuje k ověření připravenosti studenta vstoupit do reálné praxe. Jedním z cílů praxe je také zmírnit „šok z reality“. Důležitou součástí této praxe jsou dva reflektivní semináře. První z nich probíhá v pátek třetího týdne realizace praxe, druhý po jejím ukončení.

První reflektivní seminář má za cíl sdílet zkušenosti z různých mateřských škol v České republice formou prezentací a následného porovnání se zkušenostmi z praxí ve spolupracujících a fakulních mateřských školách. Toto sdílení může přispět k vytvoření reálného obrazu o předškolním vzdělávání v České republice, jeho variabilitě, problémech a směřování.

Druhý seminář má pomoci uvědomit si, jaké nároky budou na studenty kladeny po nástupu do zaměstnání a jakou podporu jako začínající učitelé budou potřebovat. Formulace cílů dalšího směřování studenta by jim pomohla v začátcích jejich absolventské praxe. V rámci druhého semináře mají studenti možnost uspořádat si svá studentská portfolia pro prezentaci u státní závěrečné zkoušky.

ZÁVĚR

Publikace *Podpora vedení studentů na praxi v mateřské škole* je primárně věnována provázejícím učitelkám a vedení spolupracujících a fakultních mateřských škol Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*.

Uvědomujeme si, že „provázení studentů“ je velmi náročnou činností nejen z hlediska časového, ale také komunikačního. Učitelka se v době praxe ocitá ve dvou rolích – v roli učitele profesionála a mentora. V rámci těchto rolí realizuje vzdělávací práci ve třídě ve shodě s požadavky *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. V maximální možné míře disponuje profesními kompetencemi předškolního pedagoga a stává se vzorem, od kterého mohou studenti přebírat některé vzorce chování a jednání. Praxe klade vysoké požadavky na její odbornost, erudovanost, neboť musí studentům objasňovat způsoby plánování, realizace a hodnocení vlastní vzdělávací práce. Schopnost verbalizovat profesní dovednosti je spojena s využíváním těch nejvyšších myšlenkových operací, jedná se tedy o náročnou mentální práci. Důležitá je však také schopnost pozorovat, která provázející učitelce umožňuje společně se studenty reflektovat průběh praxe a poskytnout jim zpětnou vazbu o jejich interakcích s dětmi či vlastních přístupech.

Poznatky o tom, jak jsou uvedené role realizovány v praxi, vyplývají z četných reflexí, seminárních prací, výzkumných šetření, ale i z diskusí a setkání s provázejícími učiteli. Studenti ve svých hodnoceních často zmiňují velký vliv vzoru provázející učitelky pro své vlastní pedagogické působení: *Chtěla bych umět rozdělovat pozornost mezi děti jako paní učitelka.; Paní učitelka je snad kouzelnice, když dokáže tak úžasně zaujmou děti.; Mým vzorem je to, jak dokáže paní učitelka řešit s dětmi konflikty a být sama příkladem dětem, jak komunikovat.*

Z návštěv akademických pracovníků v mateřských školách vyplývá souvislost mezi úrovní komunikačních dovedností studentů a kvalitou interakcí provázející učitelky s dětmi, ale i souvislost mezi mentorskou podporou provázejících učitelek a rozvojem reflektivních dovedností studentů a jejich schopnosti sebereflexe.

Naší snahou proto bylo poskytnout provázejícím učitelkám vhled do cílů pedagogických praxí a zprostředkovat dosavadní zkušenosti z realizace jednotlivých praxí, nechat je nahlédnout prostřednictvím praktických příkladů a ukázek pod povrch reality praxí tak, aby byly i další

provázející učitelky schopny porozumět vlivu, který mohou mít na rozvíjející se učitelskou identitu jednotlivých studentů.

Je nám velkou ctí spolupracovat se skutečnými profesionály ve svém oboru a věříme, že tato publikace pomůže k ještě větší podpoře rozvoje studentů učitelství pro mateřské školy, ale i k rozvoji profesních dovedností provázejících učitelek.

LITERATURA

- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor. 4th edition*. London: CIPD.
- Day, Ch. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: onnecting work, lives and effectiveness*. Oxford: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter.
- Farrell, P. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fook, J., & Askeland, G. (2006). The 'critical 'in critical reflection. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical reflection in health and welfare* (s. 16–31). Maidenhead: Open University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2015). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerverf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Lazarová, B. (2001). K možnostem reflexivní práce ve vzdělávání učitelů. In *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi* (s. 54–70). Brno: Paido.
- Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge-Falmer.
- Nováčková, J. (2007). Pedagogický styl založený na zpětné vazbě. In Syslová, Z. (Ed.). *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha: Verlag Dashöfer.
- Opatření děkana pedagogické fakulty (4/2018), Statut fakultní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Dostupné z:
https://is.muni.cz/do/ped/VPAN/opdek/statut_fakultnich_skol.pdf

- Painter, B. (2001). Using Teaching Portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), 31–34.
- Píšová, M. (2001). Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? *Pedagogická orientace*, 2(21), 27–32.
- Pihlaja, M. P., & Holst, T. K. (2013). How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182–198.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: MuniPress.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2006). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Yeomans, R., & Sampson, J. (Eds.) (1994). *Mentoring in the Primary School*. London: The Falmer Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Svojanovský, P. (2016). Podpora reflexe studentů učitelství perspektivou jejich vzdělavatelů. In V. Švec, P. Svojanovský, & B. Pravdová (Eds.), *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (s. 45–76). Brno: Masarykova univerzita.
- Svojanovský, P. (2017). *Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání* (Disertační práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Syslová, Z. (2015). Jak připravit učitele jako reflektivního praktika? In L. Danielová & J. Schmied (Eds.), *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015*, s. 499–508. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Syslová, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 440–454.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: MuniPress.
- Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/551>

Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.

Syslová, Z., & Parmová, L. (2017). Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 5(1), 7–28.

Syslová, Z., Pišová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1013>

Syslová, Z., Pišová, M., Rodová, V., Černá, M., Grůzová, L., Nováková, E., & Stadlerová, H. (2018a). *Podpora tvorby profesního portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1151>

Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2017). *Projektování v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/981>

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (2007). *Reflective Educator's Guide to Mentoring. Strengthening Practice Through Knowledge, Story, and Metaphor*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek 1. Model ALACT doplněný o myšlenkové operace (převzato ze Syslová & Hornáčková, 2014)	10
Obrázek 2. Cyklický model reflexe (srov. Korthagen et al., 2011, s. 58)	12
Obrázek 3. Činnosti spolupracujících, fakultních a klinických mateřských škol	16
Obrázek 4. Benefity Pedagogické fakulty MU pro spolupracující, fakultní a klinické mateřské školy	17
Obrázek 5. Charakteristika rolí provázejícího učitele	20
Obrázek 6. Komponenty efektivního mentoringu (převzato z Yendol-Hoppey & Dana, 2007, s. 28)	23
Obrázek 7. Deset mentorských kompetencí (převzato z Clutterbuck, 2004, s. 48)	24
<hr/>	
Tabulka 1 Model procesu mentorování	25
Tabulka 2 Fáze reflektivní spirály modelu ALACT s otázkami pro MŠ	26
Tabulka 3 Přehled pedagogických praxí oboru Učitelství pro mateřské školy	31

PŘÍLOHY

Příloha 1	Okruhy ke státní závěrečné zkoušce studijního programu Učitelství pro mateřské školy z pedagogiky a psychologie	64
Příloha 2	Evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	96
Příloha 3	Reflektivní listy pro vstupní pedagogickou praxi	79
Příloha 4	Esej ze vstupní pedagogické praxe v MŠ	82
Příloha 5	Hodnocení průběžné pedagogické praxe (1. ukázka)	83
Příloha 6	Hodnocení průběžné pedagogické praxe (2. ukázka)	85
Příloha 7	Hodnocení asistentské praxe (1. ukázka)	87
Příloha 8	Hodnocení asistentské praxe (2. ukázka)	89
Příloha 9	Reflexe praxe spojené s předmětem Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání (1. ukázka)	91
Příloha 10	Reflexe praxe spojená s předmětem Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání (2. ukázka)	93
Příloha 11	Hodnocení praxe kurikula předškolního vzdělávání (1. ukázka)	95
Příloha 12	Hodnocení praxe kurikula předškolního vzdělávání (2. ukázka)	97
Příloha 13	Profil absolventa studijního programu Učitelství pro mateřské školy	99
Příloha 14	Reflexe pozorování v 1. týdnu souvislé praxe v MŠ	100
Příloha 15	Hodnoticí formulář ze souvislé praxe	104
Příloha 16	Nový hodnoticí formulář průběžné praxe	108
Příloha 17	Nový hodnoticí formulář asistentské praxe	111
Příloha 18	Nový hodnoticí formulář praxe kurikula předškolního vzdělávání	114
Příloha 19	Průběžná reflexe pedagogické praxe	117
Příloha 20	Ukázka závěrečného hodnocení průběžné pedagogické praxe s komentáři	119

Příloha 1 Okruhy ke státní závěrečné zkoušce studijního programu Učitelství pro mateřské školy z pedagogiky a psychologie¹⁶

Student si vybere otázku a má 20 min. na přípravu k jejímu zodpovězení. U zkoušky odpovídá s dokladováním příkladů z praxe v portfoliu a s oporou o ně.

Kritéria pro hodnocení jednotlivých okruhů SZZ:

- Průkaznost praktických příkladů doložená v portfoliu studenta.
- Tvořivý přístup studenta, originalita praktického příkladu.
- Konzistentnost s teoretickými východisky.

1. Okruh: CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Praktický příklad: *Na konkrétním dítěti uveďte charakteristiky jeho školní zralosti a příklady činností, kterými byste podpořil/a oblasti potřebné pro přechod do primárního vzdělávání.*

Pedagogika a psychologie: Pedagogicko-psychologická charakteristika dítěte předškolního věku (s důrazem na 2.–6. rok života dítěte). Pohled na dítě v historickém kontextu: J. A. Komenský, J. J. Rousseau. Pohled na dítě v psychologické vývojové perspektivě: fyzický vývoj, motorický vývoj, vývoj řeči, vývoj grafomotoriky. Kognitivní vývoj a jeho poruchy (vnímání, paměť, intelektové funkce, exekutivní funkce). Teorie mysli. Emoční vývoj. Psychické potřeby dětí v předškolním období; attachment (Bowlby, Ainsworthová), psychosociální vývoj (Erikson), vývoj sociálních vztahů, charakter vztahů s vrstevníky, dospělými a dětmi v různověkém kolektivu. Vývoj volných procesů. Vývoj sebepojetí dítěte. Tělesná, psychická a sociální zralost předškolního dítěte. Lateralita. Odklad školní docházky. Zralost a způsobilost ke školní docházce.

Literatura:

- Hejlová, H., Opravilová, E., Bravená, N., & Uhlířová, J. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: PdF UK.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada.
- Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Pavlovská, M., Syslová, Z., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rousseau, J. J. (1907). *Emil čili o výchově*. Přerov: Knih tiskárna Bartheldy a spol.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

¹⁶ Okruhy ke státní závěrečné zkoušce jsou uveřejněny na webových stránkách katedry primární pedagogiky <https://katedry.ped.muni.cz/primarni-pedagogika/pro-studenty-ms> a jsou určeny pro studenty nastupující do studia v roce 2017 a později.

2. Okruh: PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Praktický příklad: *Doložte využití diagnostických nástrojů v praxi pro zjišťování informací o dítěti a způsob jejich využití.*

Pedagogika a psychologie: metody diagnostiky (zásady vedení rozhovoru, pozorování, analýza produktů atd.). Oblasti diagnostiky a proces pedagogického diagnostikování v podmínkách mateřské školy. Vedení dokumentace a její zásady (vč. legislativy). Psychologická anamnéza (osobní, rodinná, školní). Psychologické testy. Chyby v diagnostikování. Etika práce s výsledky diagnostiky. Diagnostické portfolio dítěte. Spolupráce s PPP a SPC.

Literatura:

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2008). *Školní zralost*. Brno: Computer Press.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer.
- Sindelárová, B. (2016). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., & Kratochvílová, J. (2018). *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT*. Praha: Raabe.

3. Okruh: ZPŮSOB UČENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Praktický příklad: *Aplikujte konstruktivistický přístup v učení na příkladu konkrétní (polo)řízené činnosti s dětmi v MŠ.*

Pedagogika a psychologie: specifika učení u dětí předškolního věku. Učení a paměť, učení a kognitivní rozvoj. Učení a emoce. Zákony a druhy učení. Kognitivní a učební styl. Pedagogický přístup Marie Montessori. Naivní teorie dítěte, pedagogické důsledky různých teorií učení (L. S. Vygotskij, behaviorismus, gestalt, humanistické, konstruktivistické teorie). Hra jako základní činnost dítěte předškolního věku, její význam, druhy her a jejich klasifikace, teorie a funkce hry (J. Huizinga, R. Caillios, J. Piaget), principy rozvíjení hravých činností, požadavky na hračku. Kreativita, fáze tvořivého procesu, rozvoj tvořivosti v MŠ.

Literatura:

- Machková, E. (2004). Principy dramatické výchovy – hra. In *Jak se učí dramatická výchova* (s. 13–18). Praha: AMU.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Praha: Portál.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- Pavlovská, M., Syslová, Z., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Škoda, J., & Doulák, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

4. **Okruh: PROJEKTOVÁNÍ**

Praktický příklad: *Představte zrealizovaný projekt a uveďte jeho východiska.*

Pedagogika a psychologie: ideová východiska a současné přístupy k projektové výuce (J. Dewey, V. Příhoda, Kolbův cyklus, učení a „aha moment“, řízené objevování). Východiska plánování, vztah cílů a obsahu (Bloomova taxonomie kognitivních cílů a její revize, taxonomie cílů v afektivní oblasti /Krathwohl/, taxonomie cílů v oblasti psychomotorické /Dave/). Gardnerova teorie mnohočetné inteligence. Cíl výchovy, prostředky výchovy. Propojení třídního a školního vzdělávacího programu. Projektová výuka, integrovaná tematická výuka.

Literatura:

Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
Kovalíková, S. (1993). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
Kratochvílová, J. (2009). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2017). *Projektování v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
Šmelová, E., & Prášilová, M., et al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

5. **Okruh: DIFERENCIACE VZDĚLÁVÁNÍ**

Praktický příklad: *Doložte a vysvětlete volbu vzdělávacích strategií a motivaci dětí s ohledem na stanovené cíle a potřeby dětí.*

Pedagogika a psychologie: psychické stavy a vlastnosti dětí. Osobnostní charakteristiky (např. introvertní či úzkostné děti v MŠ). Specifika vyplývající z vývojové dynamiky (vč. vývoje motoriky a sociálního vývoje). Emoční procesy a stavy, emoční inteligence, empatie. Potřeby, zájmy, hodnoty, motivy. Druhy motivace. Vzdělávací strategie, metody a formy vzdělávání, vzdělávací nabídka.

Literatura:

Černý, V., Ilkovičová, K., & Grofová, K. (2016). *Děti a emoce*. Edika. Albatros Media.
Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada.
Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál.
Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

6. **Okruh: INTERAKCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Praktický příklad: *Uveďte příklady (doložte) interakcí v MŠ (např. učitel-dítě, učitel-učitel, dítě-dítě, učitel-rodič) a charakterizujte je.*

Pedagogika a psychologie: vnímání druhého člověka, percepční a jiné kognitivní stereotypy, verbální a nonverbální komunikace, zásady efektivní komunikace, kultivace percepčních a komunikačních dovedností učitele MŠ. Vybrané pedagogické přístupy MŠ v současnosti (waldorfská pedagogika, vzdělávací program Začít spolu, Mateřská škola podporující zdraví, lesní mateřské školy). Struktura sociální skupiny, klasifikace skupin, skupinové normy,

struktura pozic a vztahů, skupinové role. Sociální interakce. Sociální učení: sociální posilování, imitace (observační učení), identifikace. Interakční styl učitele. Partnerský versus mocenský přístup ve výchově, respektování dítěte.

Literatura:

- Carlgen, F. (1991). *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *American Educational Research Association*, 32(3), 16–25.
- Gardošová, J., & Dujková, L., et al. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál.
- Havlíková, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L., & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole (2. aktualizovaný program)*. Praha: Portál.
- Heckmannová, H. (2016). *Pomalé rodičovství: Vědomá péče o děti – inspirativní přístup školky Nokken*. Praha: Dharma Gaia.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2015). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti! Dobrá voda: Aleš Čeněk*.
- Lyons, N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (s. 3–22). NY: Springer.
- Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.

7. Okruh: SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Praktický příklad: *Charakterizujte dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (ADHD, poruchy autistického spektra, nadané atd.) a zkuste navrhnout postupy, které byste zvolili pro jeho vzdělávání.*

Pedagogika a psychologie: děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti nadané, děti s deficitem v dílčích funkcích, syndrom ADD/ADHD, poruchy autistického spektra (PAS). Projevy, příčiny, přístup pedagoga. Inkluze, integrace. Tvorba plánu pedagogické podpory (1. stupeň) a individuálního vzdělávacího plánu (2.–5. stupeň). Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a s rodinou dítěte.

Literatura:

- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

8. Okruh: VZTAHY MŠ A RODINY

Praktický příklad: *Uveďte příklady způsobů informování rodiny o pokrocích dítěte.*

Pedagogika a psychologie: současná rodina, funkce rodiny, charakteristické znaky funkční rodiny, výchovné styly v rodině, attachment, pedagogická diagnostika rodiny. Stav rodinného systému (úplná, neúplná, doplněná, dysfunkční rodina, střídavá péče atd.). Socializace – fáze, produkty, socializace v MŠ. Sociální prostředí, adaptace a maladaptace. Historické milníky vývoje předškolní pedagogiky v českém prostředí (J. V. Svoboda, M. Riegrová, V. Příhoda, O. Chlup, A. Süssová, I. Jarníková). Vliv rodiny, vliv vrstevníků. Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání v pojetí RVP PV, formy spolupráce mezi MŠ a rodinou.

Literatura:

- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: Výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál.
- Lenderová, M., & Rýdl, K. (2006). *Radostné dětství? Dítě v Čechách 19. století*. Praha, Litomyšl: Ladislav Horáček – Paseka.
- Syslová, Z., Pavlovská, M., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.

9. Okruh: SEBEREFLEXE V PRÁCI UČITELE

Praktický příklad: *Doložte příklady sebereflektivních technik, které používáte k autodiagnostice.*

Pedagogika a psychologie: osobnost učitele, současné teorie osobnosti. Profesionalita učitele. Profesionální kompetence učitele, sebe/reflexe, reflektivní techniky. Práce s vlastní emotivitou. Zvládání učitelského stresu, sociální opora, syndrom vyhoření (burn-out). Profesionální vývoj učitele, supervize, mentoring. Profesionální portfolio. Povinnosti předškolního pedagoga vyplývající z RVP PV.

Literatura:

- Syslová, Z. (2013). *Profesionální kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

10. Okruh: HODNOTICÍ PROCESY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Praktický příklad: *Vysvětlete s oporou o vybrané doklady, jak jsou využívány hodnotící procesy v mateřské škole ke zkvalitňování předškolního vzdělávání.*

Pedagogika a psychologie: charakteristiky kvalitní školy. Oblasti autoevaluace, její cíle, kritéria, metody, nástroje a techniky, plán autoevaluace. Sociální vztahy na pracovišti, sociální klima. Profesionální indukce (začínající učitelé), mentoring a supervize. Plánování změn a rozvoje MŠ na základě (auto)evaluace.

Literatura:

- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole. Cesta ke kvalitě*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.

Příloha 2 Evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Východiskem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, 2013) je Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele (UN, 2010, roč. 113, č. 12, s. 15–18) a následně vytvořený nástroj Rámec kvalit profese učitele (Tomková et al., 2012).

Je charakteristikou vynikajícího učitele, více metou, ideálem než normou, standardem (v terminologii kategorií kariérního řádu učitelů: začínající učitel – zkušený učitel – vynikající učitel – expert). Je metou, ke které tedy směřuje jak začínající, tak zkušený učitel.

Je charakteristikou kvalit učitele MŠ, absolventa bakalářského programu přípravného vzdělávání učitelů.

Smyslem vypracování Rámce profesních kvalit učitele je popis kvality a pomoc v profesním rozvoji učitele, je určen k tvorbě nástrojů k reflexi a sebereflexi a k posuzování kvality profesních činností učitele.

Předpokladem kvality profesních činností učitele je jeho jednání v souladu s etickými principy učitelské profese. To znamená, že učitel:

- dodržuje lidská práva. Nediskriminuje děti, jejich rodiče ani své kolegy. Dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví;
- používá závazné právní normy platné pro svou profesi;
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů dětí, jejich rodin i svých kolegů;
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování (úcta k člověku a jeho rozvoji, ochrana života, pomoc slabšímu, sounáležitost, láska k lidem...);
- při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti;
- do třídy vnáší demokratické principy jednání a soužití;
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově dětí – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává děti;
- jako součást třídního kurikula (aktuálně) zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti apod.).

Předpokladem kvality profesních činností učitele je rovněž nezbytná úroveň jeho profesních znalostí. Základní úroveň profesních znalostí učitele je garantována jeho kvalifikací, v tomto případě ukončeným bakalářským programem přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol.

Profesní znalostní základna učitele zahrnuje zejména:

- pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vzdělávání);
- znalost předškolní pedagogiky;
- didakticko-metodickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) i psychologie;
- znalost kurikula;

- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek;
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu), včetně rodinného prostředí;
- znalosti dětí a jejich charakteristik (psychologické znalosti) a individuálních vzdělávacích potřeb;
- znalost sebe samého.

Základem Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy jsou profesní činnosti. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících osmi oblastech:

1. Plánování vzdělávání
2. Prostor pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení pokroků dítěte
5. Reflexe vzdělávání
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

Kritéria kvality jsou rozpracována do příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a ukazují možnosti argumentů a dokladů naplňování jednotlivých kritérií.

Oblasti, kritéria a příklady ukazatelů kvality profesních činností učitele

1. Plánování

Učitel systematicky plánuje vzdělávání, tj. co, jak a proč se mají děti učit vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí.

Učitel:

1. volí stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů;
 - *zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny v ŠVP;*
 - *volí vzdělávací strategie s ohledem na náročnost cílů.*
2. stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů;
 - *rozpracovává dlouhodobé vzdělávací cíle na jednotlivé kroky s ohledem na vzdělávací potřeby dětí;*

- *dokáže formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP a klíčovými kompetencemi dětí.*
3. k naplnění dílčích vzdělávacích cílů vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost, volí vhodné metody a organizaci výuky;
 - *s oporou o znalost dětí a vzdělávacích cílů zdůvodní (vysvětlí) volbu přístupů a metod;*
 - *integruje do vzdělávacího obsahu všechny vzdělávací oblasti;*
 - *obsah vychází ze situací, ve kterých se děti nacházejí, tento obsah je zajímavá.*
 4. při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání;
 - *prokazatelně monitoruje průběh a výsledky vzdělávání.*
 5. volí způsoby diferenciacce a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních dětí;
 - *doloží, že plánuje pro různé typy dětí (např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera), v přípravě plánuje navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních dětí ve třídě;*
 - *začleňuje do svého plánu i aktivity navržené dětmi, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám dětí ve třídě;*
 - *vyměňuje si se zákonnými zástupci dětí informace o pokrocích dítěte a ve spolupráci s nimi stanovuje pro dítě krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání, které zapracovává do jeho záznamů.*
 6. plánuje, z čeho a jak pozná, že u dětí dosáhl stanovených cílů. Rozhoduje o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení dětí;
 - *současně s cíli formuluje kritéria pro jejich hodnocení (očekávané výstupy).*
 7. předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení;
 - *připravuje činnosti tak, aby je mohly realizovat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti integrované...*

2. Prostředí pro učení

Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se děti cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému dítěti přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.

Učitel:

1. vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu;
 - *je ke každému dítěti zdvořilý a důsledně vyžaduje od dětí, aby byly zdvořilé vůči sobě navzájem, vyhýbá se ironii;*
 - *dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ dětí;*
 - *projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému dítěti.*
2. podporuje spolupráci mezi dětmi;
 - *analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy;*
 - *žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi dětmi.*

3. vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru;
 - *staví na silných stránkách dítěte;*
 - *vytváří situace, ve kterých může dítě prožít úspěch, podporuje snahu dítěte, povzbuzuje ho („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko, to dokážeš, neboj se...“).*
4. rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění pro jejich potřeby;
 - *aktivně získává informace o dítěti a jeho potřebách (např. vedením záznamů o dětech);*
 - *pomáhá dětem izolovaným a třídou odmítaným.*
5. dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá dětem a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učitelům;
 - *přesměrovává otázky dětí na jiné děti, děti často reagují na sebe navzájem;*
 - *rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem;*
 - *poskytuje dostatek času na přemýšlení a odpověď;*
 - *povzbuzuje děti ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát;*
 - *nabízí činnosti, v nichž se děti učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich;*
 - *zapojuje děti do rozhodování a umožňuje jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají.*
6. zvládá chování dětí ve třídě, které je chápáno jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt;
 - *rozvíjí dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád;*
 - *podporuje děti ve slušném, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v očekávání téhož chování od druhých;*
 - *upozorňuje dítě na konkrétní problémy jeho chování;*
 - *pro zvládnutí chování a upevnování dodržování pravidel využívá pozitivní zpětnou vazbu.*
7. přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností;
 - *pomůcky a materiály jsou dětem přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat dle aktuálních potřeb a zájmů;*
 - *zapojuje děti do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jejího udržování;*
 - *vede děti k dodržování pravidel, k úklidu hraček, k péči o předměty;*
 - *výtvary dětí umísťuje na výstavky, aby je mohli zhlédnout rodiče a ostatní děti, případně aby je mohly děti dále využívat ke hře;*
 - *vybavení školy je efektivně využíváno pro hru a učení dětí (vyhýbá se vybavení pouze pro účely výzdoby školy).*

3. Procesy učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet žádané kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

Učitel:

1. vede vzdělávání podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých dětí, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;
 - *diskutuje s dětmi o vzdělávacích záměrech, aby získal informace o jejich zkušenostech s plánovaným tématem a vzbudil zájem (vnitřní motivaci) o toto téma;*
 - *reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby dětí.*
2. využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí;
 - *vytváří učební situace, v nichž děti využívají dosavadní znalosti a zkušenosti;*
 - *vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ;*
 - *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....?);*
 - *děti si často hrají a pracují ve skupinách;*
 - *vede děti k rozvíjení efektivních individuálních způsobů učení;*
 - *sdělování hotových poznatků a frontální vzdělávání zařazuje pouze v odůvodněných případech;*
 - *stěžejní metodou je učení založené na přímých zážitcích a aktivní účasti dítěte, tzv. prožitkové.*
3. diferencuje a individualizuje vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte;
 - *vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech dětí (např. formou záznamu z pozorování, portfolia dětí);*
 - *zadáva úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost);*
 - *bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů;*
 - *zohledňuje rozdílné styly učení dětí;*
 - *dává dětem v průběhu vzdělávání možnost volby mezi řízenými, ale i spontánními činnostmi;*
 - *nepředává hotové informace, obsah vzdělávání předkládá jako problém.*
4. průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci dětí k učení;
 - *propojuje učení s reálnými životními situacemi;*
 - *propojuje učení s osobními představami a prožitky dětí;*
 - *předkládá problémy k řešení.*

5. komunikuje s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně;
- *při vzdělávání používá spisovnou češtinu;*
 - *vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro děti;*
 - *hojně využívá prostředky neverbální komunikace.*

4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí

Učitel hodnotí tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení.

Učitel:

1. hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na dosahování cílů) k vzdělávacím činnostem a chování dětí, hodnotí postup, schopnost vynaložit úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.;

 - *využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení dítěte;*
 - *shromažďuje autentické produkty dětí, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. portfolio, ukázky prací dítěte);*
 - *srozumitelně dětem poskytuje zpětnou vazbu o jejich silných stránkách, citlivě hovoří o tom, v čem by se mohly zlepšit.*

2. hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti dětí a vzhledem k očekávaným výstupům;

 - *při hodnocení výsledků učení se učitel zaměřuje na pokrok dětí, stejně jako na nedostatky;*
 - *při hodnocení výsledků učení učitel uplatňuje individuální normu dítěte – jeho pokrok.*

3. využívá hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci dětí k učení;

 - *využívá pozitivní hodnocení a popisný jazyk.*

4. vede děti, zejména nejstarší, k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u dětí rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení;

 - *vede děti k tomu, aby se spolupodílely na plánování vzdělávacích činností, učily se je organizovat a řídit, prováděly sebehodnocení.*

5. Reflexe vzdělávání

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu učení dítěte.

Učitel:

1. vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, ale i k jejich dosažení;
 - *prokazatelně doloží, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům;*
 - *uvědomuje si a vysvětlí odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností.*
2. porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky;
 - *prokazatelně doloží výsledky učení dětí v podobě výrobků, na videozáznamu apod.*
3. shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efekty vzdělávání;
 - *k reflexi využívá nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním, ale také informace získané od dětí, jejich zákonných zástupců, kolegů atd.;*
 - *reflexe se týká také vývoje vztahů mezi dětmi ve třídě.*
4. vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte;
 - *k reflexi vlastní práce využívá poznatků získaných na základě rozboru individuálních výsledků dětí (např. práce s portfoliem).*

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

Učitel:

1. podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy;
 - *je schopen formulovat základní části školního vzdělávacího programu (charakteristika školy, charakteristika školního vzdělávacího programu, podmínky vzdělávání a záměry v jejich zlepšování, integrované bloky), předkládá návrhy na úpravy ŠVP;*
 - *podílí se aktivně na plánování a realizaci vzdělávacích projektů.*
2. přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci;
 - *objektivně pojmenuje a charakterizuje prvky klimatu školy a specifika kultury dané školy;*
 - *v profesních diskusích používá odborné argumenty, je schopen přijímat konstruktivní kritiku;*
 - *dodržuje etický kodex pracovníka školy, pokud je vytvořen;*
 - *dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k dětem, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy;*

3. spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování předškolního vzdělávání;
 - *podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování vzdělávání (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.).*

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností

Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení dětí.

Učitel:

1. komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci dětí na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí;
 - *vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí vzdělávání (cíle a strategie) a diskutuje s nimi o něm;*
 - *dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí, domlouvá se s nimi na společném postupu;*
 - *nabízí možnost zapojení rodin dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy;*
 - *poskytuje zákonným zástupcům poradenský servis v otázkách vzdělávání jejich dítěte.*
2. usiluje o vtažení zákonných zástupců dětí do života školy;
 - *předkládá rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou;*
 - *nabízí rodičům informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání dětí (připravuje a realizuje pro ně dílny, přednášky, diskuse a další vzdělávací aktivity).*
3. poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích učení dítěte;
 - *pravidelně poskytuje zákonným zástupcům dětí informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení dětí;*
 - *je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, vede s nimi průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení, o vzdělávacích cílech vyplývajících ze školního a třídního vzdělávacího plánu, o akcích třídy/školy, a to prostřednictvím osobních setkání, písemnou i elektronickou formou.*
4. získává od zákonných zástupců dětí informace o sociálním a kulturním prostředí dítěte s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvíjení;
 - *respektuje přínosy, které mohou zákonní zástupci dětí poskytovat, a využívá je pro jejich rozvoj;*
 - *pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí dětí, lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám dítěte;*
 - *do vzdělávání dětí začleňuje obsahy a témata, které korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/komunitě.*

5. komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy;
 - *navazuje kontakty a vytváří partnerské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci vzdělávací nabídky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě...);*
 - *hledá a využívá příležitosti spolupráce s partnery školy.*
6. dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti;
 - *dokáže odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládá argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP.*

8. Profesionální rozvoj učitele

Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.

Učitel:

1. projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s dětmi;
 - *zabývá se svou profesí a dětmi také mimo svou přímou vyučovací povinnost.*
2. průběžně reflektuje svou práci (nejen přímou vyučovací povinnost), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce;
 - *např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia vede poznámky, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém pedagogickém stylu a s ohledem na vývoj dětí provádí příslušné změny;*
 - *zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhnout alternativní řešení;*
 - *je schopen posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji.*
3. na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí;
 - *rozvíjí postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovníprávní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií;*
 - *využívá ke svému rozvoji reflexe dětí, kolegů, vedení školy;*
 - *formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy.*
4. plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí;
 - *přichází s návrhy – za kolegy i vedením školy, jak svůj osobní a profesní rozvoj sladit s úkoly a cíli školy.*

5. k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů;
 - *prokazatelně doloží (např. formou profesního portfolia nebo pedagogického deníku), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji.*
6. svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;
 - *učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům, předloží osvědčení;*
 - *analyzuje a vyhodnocuje kvalitu své pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik.*
7. své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy;
 - *poskytuje spolupracovníkům své autorské texty (učební texty, prezentace, projekty, přípravy atd.);*
 - *předává kolegům poznatky z dalšího vzdělávání, uspořádá pedagogickou dílnu, jejímž obsahem jsou poznatky, které nabyl v rámci profesního sebezvoje;*
 - *pracuje jako uvádějící učitel, mentor.*
8. pečuje o své fyzické a psychické zdraví, aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.

Příloha 3 Reflektivní listy pro vstupní pedagogickou praxi

Téma: Edukační prostředí

Úkol: Pozorujte třídu a vyplňte škálu k hodnocení podnětnosti prostředí. Zamyslete se nad každým výrokem a potom zakroužkujte odpověď, která nejlépe vystihuje skutečnost.

Další poznámky:

Pozorovaný jev: Materiální prostředí	Nikdy	Velmi zřídka	Občas	Často	Vždy	Nemohu posoudit
Třídy i chodby zdobí práce dětí.						
Velikost nábytku odpovídá věku dětí.						
Ve třídě je dostatek hraček pro všechny věkové skupiny.						
Hračky jsou umístěny v otevřených a přístupných policích.						
Prostory jsou členěny do jednotlivých herních koutů a ohraničeny.						
Volně k dispozici jsou přírodniny a výtvarný materiál.						
K dispozici jsou encyklopedie.						
Volně přístupný je dostatek tělovýchovného nářadí a náčiní.						
Třída má tvořivé koutky (ponk, pískovnice, lupy apod.).						
Ve třídě je „pracovní nepořádek“.						
Ve třídě je dětem k dispozici PC.						
Ve třídě jsou viditelně vyvěšená dětmi zpracovaná pravidla soužití.						
Děti s učitelkou dělají „legraci“.						

Pozorovaný jev: Dítě	ANO	NE
Děti si hrají a pracují ve skupinách.	O	O
Starší děti si hrají s mladšími, přibírají je do hry.	O	O
Mají v průběhu dne dostatek času pro spontánní činnosti.	O	O
Využívají nářadí a náčiní pro pohybové aktivity během celého dne.	O	O
Organizují si činnosti samy.	O	O
Rozhodují se samostatně.	O	O
Projevují se spontánně.	O	O
Dodržují třídní pravidla.	O	O
Upozorňují se navzájem na dodržování pravidel.	O	O
Vyhledávají kontakt s učitelkou.	O	O
Společně se domlouvají.	O	O
Pomáhají si navzájem.	O	O
Řeší problémy a vzniklé konflikty samostatně („nežalují“).	O	O
Na toaletu odcházejí samy.	O	O
U stolování se chovají kulturně.	O	O
Nalévají si samy polévku.	O	O
Obsluhují se samy (nosí si jídlo, odnášejí talíře apod.).	O	O
Chodí samostatně pít (pitný režim).	O	O

Téma: Dítě

Úkol: Pozorujte děti ve třídě a vyplňte tabulku.

Další poznámky:

Téma: Já jako učitel/ka

Úkol: Při pozorování se po delší dobu zaměřte na učitelku a sebe při kontaktu s dětmi a výsledky svého pozorování vyjádřete zatržením položek na škále.

Velmi přesný popis 1; dost přesný popis 2; přibližně přesný popis 3; dost nepřesný popis 4; velmi nepřesný popis 5; nelze posoudit N.

Pozorovaný jev	Škála
Při komunikaci s dětmi snižuji polohu a udržuji oční kontakt.	1 2 3 4 5 N
Interakce s dětmi navazuji aktivně (sednu si k nim, navážu oční kontakt...).	1 2 3 4 5 N
Baví mě zkoušet si hračky, se kterými si děti hrají.	1 2 3 4 5 N
Zkousím si projít prostor a vcítit se do dětí.	1 2 3 4 5 N
Ptám se děti, co znamenají věci v prostoru, znamení atd.	1 2 3 4 5 N
Děti se mnou vyhledávají kontakt.	1 2 3 4 5 N
Děti mi povídají, kdo jsou a co dělají, a chtějí si se mnou hrát.	1 2 3 4 5 N
Cítím se, jako bych si přišla do školky pohrát.	1 2 3 4 5 N
Využívám humor.	1 2 3 4 5 N
Vstupuji do her jako herní partner.	1 2 3 4 5 N
Pozoruji, že některé projevy dětí mě straší.	1 2 3 4 5 N
Pozoruji, že některým reakcím dětí nerozumím.	1 2 3 4 5 N
Souhlasím s většinou reakcí paní učitelky, reagovala bych stejně.	1 2 3 4 5 N

Příloha 4 Esej ze vstupní pedagogické praxe v MŠ

Před nástupem na praxi do fakultní mateřské školy jsem již měla určitou představu, jak by dění ve škole mohlo probíhat, jelikož mám i osobní zkušenosti s takovým zařízením. Sama pracuji jako chůva v mateřské škole, a to ve třídě věkově homogenní, tedy dvouletých dětí. Proto jsem měla, jak se později ukázalo, představy trochu zkreslené, jelikož škola, kterou jsem na praxi navštívila, měla věkově heterogenní třídy a dvouleté dítě bylo pouze jedno, tudíž společné i volné aktivity probíhaly úplně jiným způsobem, než je mi známý z mé práce.

Sama jsem zvyklá na to, že dětem musím pomáhat ve velkém množství situací, ať už se jedná o samoobsluhu při oblékání či hygieně, ale i při řešení konfliktů. Při motivační praxi jsem velmi ocenila, jak již děti dokázaly pracovat spolu bez velkých zásahů učitelky. Při oblékání starší pomáhaly mladším, při konfliktech, například o hračky, již řešily spor zpravidla slovy, dokázaly si říci, co se komu nelíbí a jen málokdy musela zasáhnout učitelka. Ta se do takových situací zapojovala pouze, když přišly samy děti s prosbou o pomoc, potom jim udílela rady, jak mohou danou situaci řešit, nikoli co mají dělat, nebo když se dětem nedařil konflikt vyřešit a chtěly zapojit fyzickou sílu, což se zejména u těch mladších někdy stávalo. Někdy mě i zaskočilo, kolika záležitostem pouze přihlížela, a nedokázala jsem uvěřit, že to děti zvládnou samy, ale později jsem musela uznat, že to opravdu funguje a děti se tak učily velmi dobře samostatnosti.

Další, co pro mě bylo novou zkušeností a zároveň i porovnáním, byl celkový chod školy, protože se děti učily být samostatnými po celý den i při zdánlivých maličkostech. Po příchodu do školky nevolaly přes celou třídu na paní učitelku „Dobrý den!“, jak to někdy bývá, ale pokaždé přišly k ní, podaly si spolu ruce a pozdravily se. Dříve bych si myslela, že je to velmi pěkné, ale možné jen s dětmi staršími, zde jsem zjistila, že to ocení a zvládnou i ty nejmladší děti. Ty si dále samy šly prostřít místo u stolečku, aniž by jim to musel kdokoli připomínat, a samy si daly ranní ovoce, až později byla společná svačina. Na tomto rituálu se mi líbilo, že děti nejsou nuceny dělat vše spolu, ale mohou být i samy a v klidu se najíst.

Poté následovala volná hra dětí zároveň s individuálními činnostmi s paní učitelkou. I při ní děti nebyly nijak moc hlídány, co mohou a nemohou, což mě upřímně občas zaskočilo. Následovala společná snídaně a potom aktivita v kruhu, kde si spolu děti jak popovídaly, tak zacvičily. A pak se již děti začaly chystat na zahradu, oproti tomu, na co jsem zvyklá, to bylo na mnohem delší dobu, a to i v počasí, které nebylo zrovna přívětivé, sama jsem z toho měla trochu obavy, co budou děti tak dlouho venku dělat a zda jim nebude zima, ale velmi brzo jsem zjistila, že mé obavy byly zbytečné. Děti nebyly nijak omezené ve výběru hraček a činností, jak to bohužel znám ze své práce, a tím pádem se zabavily a zahřály po celou dobu.

Celkově mi vstupní motivační praxe dala představu o úplně jiném vyučovacím stylu a o tom, co všechno děti dokážou, mají-li k tomu příležitost. Sama jsem si z paní učitelky vzala inspiraci a touhu samu sebe dále rozvíjet.

Příloha 5 Hodnocení průběžné pedagogické praxe (1. ukázka)

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Hodnocení studenta na průběžné pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta:

Ročník/semestr: 1./2. MŠ, na níž praktikoval(a).....

Fakultní cvičná učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesionální přípravu budoucího učitele na fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Hodnocení studentem

1. Na praxi jsem vykonávala tyto činnosti:
účastnila jsem se komunitních kruhů, asistovala jsem při práci s knihovnou, při výtvarných a pracovních činnostech a při sebehodnocení činností dětí

2. Spolupráci s fakultním cvičným učitelem hodnotím jako:

výborná **vyhovující** **nevyhovující**

3. Zlepšil(a) jsem se v těchto dovednostech:
zpomalení a větší artikulace při komunikaci s dětmi, udržování si je, namáknutí dětí, věřit za děti, ale trpělivě počkat až se zvládnou sami

4. V budoucnu bych chtěl(a) pracovat na:
zkvalitnění pedagogické třídy, inkubátor, (nezačínávat se jen na práci) vypracovat si komunikaci s dětmi, patem dětí (skupiny, třídy).

Datum vyplnění: 24.4.2019 Podpis: *E. Hlavová*

Hodnocení cvičnou učitelkou

5. Potvrzení docházky ve dnech: 21.2., 28.2., 7.3., 14.3., 18.3., 28.3., 14.4., 14.4., 16.4., 25.4., 29.4.

6. Student vykonával převážně tyto asistentské práce a činnosti:
*- pomoc při sebeobsluze u dětí (hygiena, stolování, oblékání),
 ořezávání pastelek, příprava pomůcek při činnostech v Ateliéru
 - účast na konzultačních hodinách s rodiči*

7. Spolupráce s fakultním cvičným učitelem:

výborná **vyhovující** **nevyhovující**

8. Student se zlepšil v těchto dovednostech:

9. Pozitivně lze hodnotit:

- příjemné a laškaré vystupování ke cvičné uč. i k dětem, ochota pomoci při asistencních činnostech, podpora dětské hry v herních koutcích, rozvoj interakcí při spontánních hrách, plnění úkolů zadávaných Pdt.

10. Připomínky lze mít k:

Přelomat ostych a být více iniciativní v kontaktu s dětmi, důsledněji srušovat polohu při komunikaci s nimi, přizpůsobit tempo řeči potřebám předstevní řeči

11. Bude nutné zlepšit:

Doporučuji trénovat komunikační dovednosti, práci s hlasem, rozvíjet podávání konkrétní a popisné zpětné vazby

Datum vyplnění: 1.5.2019

podpis cvičné učitelky

Zpětná vazba pro studentku/studenta interního mentora

Velmi pozitivně hodnotím přístup vyučující. Nejvíce v práci a jejich řešení. Doplnila jim vhodné rady a udala klíčové oblasti, přiměřeně hodnotila pokroky dětí. Pokud stál došlo ke řešivému řešení (konfliktu), reagovala důstojně. Doporučuji proto více se zaměřit na partnerskou komunikaci, zejména při řešení konfliktů dětí.

Datum vyplnění: 4.5.2019

podpis interního mentora

Příloha 6 Hodnocení průběžné pedagogické praxe (2. ukázka)

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Hodnocení studenta na průběžné pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta:

Ročník/semestr: 1./2. MŠ, na niž prakticoval(a)... ..

Fakultní cvičná učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesionální přípravu budoucího učitele na fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Hodnocení studentem

1. Na praxi jsem vykonávala tyto činnosti:
účastnila jsem se komunitních kruhů, asistovala jsem při práci s knihovnou, při výtvarných a pracovních činnostech a při sebevýchovných činnostech dětí

2. Spolupráci s fakultním cvičným učitelem hodnotím jako:
 výborná **vyhovující** **nevyhovující**

3. Zlepšil(a) jsem se v těchto dovednostech:
zpracování a větší artiklace při komunikaci s dětmi, udržování si je, mám děti rádi, věřím jim, ale trpělivě počkat až se zvládnou sami

4. V budoucnu bych chtěl(a) pracovat na:
zkvalitnění pedagogické práce, v. c. (nezačínat se jen na praxi) vypracovat si komunikaci s dětmi (skupiny, třídy).

Datum vyplnění: 24.4.2019 Podpis: *Eliška Štroblová*

Hodnocení cvičnou učitelkou

5. Potvrzení docházky ve dnech: 21.2., 28.2., 7.3., 14.3., 18.3., 28.3., 1.4., 11.4., 16.4., 25.4., 29.4.

6. Student vykonával převážně tyto asistentské práce a činnosti:
*- pomoc při sebeobsluze u dětí (hygiena, oblékání, ořezávání pastelek, příprava pomůcek při činnostech v Ateliéru
 - účast na konzultačních hodinách s rodiči*

7. Spolupráce s fakultním cvičným učitelem:
 výborná **vyhovující** **nevyhovující**

8. Student se zlepšil v těchto dovednostech:

9. Pozitivně lze hodnotit:

- příjemné a lašlavé vstupuvali ke cvičné uč. i k dětem, ochota pomoci při asistencních činnostech, podpora dětské hry v herních koutcích, roztvář interakci při spontánních hrách, plnění úkolů zadávaných TdF.

10. Přípomínky lze mít k:

Přelomat ostych a být více iniciativní v kontaktu s dětmi, důsledněji sružovat polohu při komunikaci s nimi, při zpřístupit tempo řeči potřebám předškolní věku

11. Bude nutné zlepšit:

Doporučuji trénovat komunikační dovednosti, práci s hlasem, rozvíjet pochávaní konkrétní a popísné zpětné vazby.

Datum vyplnění: 1.5.2019

podpis cvičné učitelky

Zpětná vazba pro studentku/studenta interního mentora

První příčina hodování způsobuje nepohodlu na jmu v ústí a jpek zvládnutí. Dohledala jim vhodné postouchnat a časté kláse ohrožení odáží, přiměřeně revalovala pozornost mezi děti. Pokud měl došlo k nezávislému jednání (konfliktu), reagovala duktivně. Doporučuji probát více se zaměřit na partnerskou komunikaci, zejména při řešení konfliktů dětí.

Datum vyplnění: 4.5.2019

podpis interního mentora

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Hodnocení studenta na Asistentské pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta:

Ročník/semestr: 2/3 **MŠ, na níž praktikoval(a):**

Fakultní cvičná učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesionální přípravu budoucího učitele na fakultě. Vypíšte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Hodnocení studentem

1. Na praxi se mi vedlo:

Splnit úkoly předmětů, získat víc zkušeností s dětmi;
získat lepší přehled v předškolní pedagogice skrz rozhovory
s fakultní učiteli

2. Spolupráci s fakultním cvičným učitelem hodnotím jako:

výborná

vyhovující

nevyhovující

3. Od minulé praxe jsem se zlepšil(a) v těchto dovednostech:

Komunikace s dětmi, práce s jedním dítětem /
skupinkou dětí

4. Cíle této praxe jsem naplnil(a) v:

práce s dítětem /skupinkou dětí; výsmaec učitelce;
diagnostika dítěte

5. V budoucnu bych chtěl(a) pracovat na:

Samostatná schopnost organizace větší skupinky/trídy, f.
ještě lépe porozumět dětem; víc zkušeností;

Datum vyplnění a podpis studenta/studentky: 16.1.2019

Hodnocení cvičnou učitelkou

6. Potvrzení docházky ve dnech: 14.9., 3.10., 17.10., 31.10., 14.11., 16.11.

7. Student vykonával převážně tyto asistentské práce:

clapone se sebezobsluhou u dětí
dopomoc při fyz. cvičnostech

14.11. didaktická hra + 2 hodby
rozdělování

8. Spolupráce se studentem/studentkou:

výborná ✓

vyhovující ✓

nevyhovující

9. Student se od minulé praxe zlepšil v těchto dovednostech:

..... komunikace dovednosti; otázky znalosti

10. Pozitivně lze hodnotit:

..... Orientace a v problematice předškolní
..... péče; Ovláda prostředky pedagog. komunikace.

11. Připomínky lze mít k:

..... Měkké konzultovat s kolegy studentky,
..... mě poskytnout na dítěte aktivy.

12. Bude nutné zlepšit:

..... Tělo a zapojovat se v práci, byť sama
..... práce není.

Datum vyplnění: 29. 11. 2018

.....
podpis cvičné učitelky

Zpětná vazba pro studentku/studenta interního mentora

..... Doporučuji lépe popsat / konkluzovat, v / 9 -
..... třech komentářových dovednostech dostlo
..... ke zlepšení. Také je důležitá významná
..... doporučení na otázky, než dím, jak
..... mezi doporučeními na otázky 3 a 4.

Datum vyplnění 4. 2. 2019

.....
podpis interního mentora

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Hodnocení studenta na Asistentské pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta:

Ročník/semestr: 2/3 MŠ, na níž prakticoval(a).....

Fakultní cvičná učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesionální přípravu budoucího učitele na fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Hodnocení studentem

1. Na praxi se mi vedlo:

komunikoval s dětmi efektivně, řídit hudební a výtvarné aktivity

2. Spolupráci s fakultním cvičným učitelem hodnotím jako:

výborná vyhovující nevyhovující

3. Od minulé praxe jsem se zlepšil(a) v těchto dovednostech:

vedení a příprava řízené činnosti a částečně řízené č., komunikace s dětmi, orientace v RVP

4. Cíle této praxe jsem naplnil(a) v:

vedla jsem práci s 1 dítětem v skupině, vyústila jsem jak pro vedoucí pracovníky v dětech, vypracovala jsem seminární práci do předmětu XPP, vyústila jsem jak pro pracovní učitelky metody a nástroje pro reflexi

5. V budoucnu bych chtěl(a) pracovat na:

Zlepšení přímé diagnostické činnosti

Datum vyplnění a podpis studenta/studentky: 25.1.2019

Hodnocení cvičnou učitelkou

6. Potvrzení docházky ve dnech: 26. 9.; 10. 10.; 24. 10.; 7. 11.; 9. 11.; 21. 11.; 28. 11.; 30. 11.; 5. 12.

7. Student vykonával převážně tyto asistentské práce:

STUDENTKA POMÁHLA S ČINNOSTMI PŘI BĚŽNÉ M PRÁCI; SAMOSTATNĚ VYPLAČOVALA PŘÍPADY, KTERÉ UPRAŤMILA PŘI PRÁCI S DĚTMI

8. Spolupráce se studentem/studentkou:

výborná

vyhovující

nevyhovující

9. Student se od minulé praxe zlepšil v těchto dovednostech:

VYCHÁZÍ Z VÝCHOVĚ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU MATEŘSKÉ ŠKOLY ⇒ PŘIPRAVUJE ČINNOSTI V SOULADU S OČEKÁVANÝMI KOMPETENCEMI

10. Pozitivně lze hodnotit:

ZIA SAMOSTATNOU A ZODPOVĚDNOU PŘÍPRAVU NA KAŽDÝ DEN PRAXE; SPOLUPRACUJE V DOHLÍŽÍ SE S UČITELKOU

11. Připomínky lze mít k:

.....
.....

12. Bude nutné zlepšit:

VÍCE SE ZAMĚŘIT NA HRNÍ AKTIVITY DĚTÍ - USTUPOVAT DO MICH, BNÁŽIT SE JE ROZUŠVĚT.

Datum vyplnění: 25.1.2019

podpis cvičné učitelky

Zpětná vazba pro studentku/studenta interního mentora

Studentka používá odborně popisný jazyk („vidím“), ale i neobvyklé komunikace (symbolická interakce, příklady) klade otázky - klade otázky („myslíš“), využívá parafrázu, získává podporu.
Očekává od mentora motivaci nabídky
hru na ukálek.

Datum vyplnění 4.2.2019

podpis interního mentora

Příloha 9 Reflexe praxe spojené s předmětem *Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání* (1. ukázka)

Na praxi do mateřské školy jsem v letošním roce nastoupila s očekáváním, že si vyzkouším práci s dětmi v praxi. Zatím jsem na praxi pouze pozorovala, učila jsem se s dětmi komunikovat a být jim partnerem při hrách. V letošním roce jsem si poprvé vyzkoušela, jaké to je plánovat aktivity pro děti a jaká je i vlastní práce s dětmi. Očekávala jsem, že si v praxi vyzkouším teoretické poznatky získané z výuky, že si v praxi vyzkouším své schopnosti plánovat, reagovat na potřeby dětí, reagovat na různé nečekané situace, kterých jsem předpokládala, že během praxe nastane mnoho. A myslím si, že všechna tato očekávání praxe splnila.

Díky vstřícnosti paní učitelky jsme spolu s kolegyní mohly zrealizovat náš vlastní projekt zaměřený na ochranu přírody a třídění odpadu. Je to jistě úplně jiná zkušenost realizovat vlastní projekt, vlastní aktivity než projekt připravený zkušenou učitelkou. Z realizace vlastního projektu se studenti naučí daleko více než z realizace projektu připraveného zkušeným učitelem. Díky tomu, že jsme mohly realizovat vlastní projekt, jsem se daleko více poučila z chyb, které nastaly. Byla to například dlouhá doba trvání aktivity, aktivita byla příliš statická, nebyla přiměřená věku dětí. Některé aktivity byly úspěšnější, v jiných jsme viděly právě výše zmíněné nedostatky.

Nových věcí pro mě bylo mnoho. Zkušenosti s prací s dětmi sice mám, ale je to spíše práce s dětmi staršími – na prvním stupni. V mateřské škole jsem ale pracovala s dětmi od 2 do 4 let věku. Občas se mi stalo, že jsem se zeptala na otázku, na kterou mě napadla jasná odpověď, ale děti na ni odpověděly úplně jinak, než jsem očekávala. Čili v komunikaci s dětmi jsem se občas dostávala do situací, které pro mě byly nové a trošku překvapující. Je to ale určitá forma sbírání nových zkušeností. Nová pro mě byla i samotná práce s dětmi, protože do této doby jsem přímo pro děti aktivity nepřipravovala. Zde pro mě byla nová samotná příprava projektu, na co vše se člověk musí soustředit, co vše musí člověk promyslet a zpracovat.

Na začátku jsem se cítila opravdu hodně nervózní. Měla jsem strach z neúspěchu, z nových situací, se kterými si možná nebudu vědět rady. Postupně ale tato nervozita opadala, naučila jsem se situace řešit více s klidem, zbytečně se nestresovat z toho, co by mohlo nastat, a lépe reagovat na nové situace. Mezi další pocity jistě patřila i únava, která se postupně dostavila, jelikož práce s dětmi byla někdy opravdu vyčerpávající. Nemohu ale opomenout ani pozitivní pocity, jako radost, kterou jsem měla, když jsem viděla, že i děti mají radost a že je nabízené aktivity baví. Dále spokojenost se svým výkonem po dobře odvedené aktivitě. Občas se ale také dostavilo zklamání z věcí, které se nepovedly podle mých představ tak, jak jsem je měla naplánované.

Největší problém, se kterým jsem se setkala, byl nesprávný odhad časové náročnosti. Občas se mi stalo, že děti aktivity nestihly, měla jsem toho naplánovaného přespříliš. Další problém byl s tím, že jsem do aktivit málo zapojovala pohyb, který děti opravdu potřebují. Občas byly i vzhledem k délce aktivity děti již nesoustředěné, neposlouchaly a moc jsem si s tím nevěděla rady. Jsem ale ráda, že i takovou zkušeností jsem si mohla projít, protože chybami se člověk učí a do příští praxe již mám ohledně plánování mnoho dalších zkušeností a postřehů, čeho se vyvarovat.

Na praxi mě velmi příjemně překvapilo, jak funguje spolupráce mezi dětmi. Snažila jsem se totiž o to, aby v situaci, kdy třeba nějaké dítě potřebovalo pomoc, mu pomohl někdo

z kamarádů. Pokud jsme uznala, že to děti zvládnou vyřešit samy, poradila jsem mu, aby zkusilo zajít za nějakým kamarádem, o kterém jsem věděla, že již má s danou situací zkušenost, a s ním aby zkusily situaci vyřešit. Nebyla jsem si jistá, zda budou děti ochotné si navzájem pomáhat a radit si, ale opak byl pravdou. Děti vždy velice ochotně šly a kamarádovi poradily.

Chtěla bych se zlepšit v oblasti komunikace. Vím, jak jsou důležité pochvaly a ocenění, o což jsem se také po celou dobu praxe snažila. Často jsem ale bohužel opouštěla popisování toho, co vidím, k paušálním pochvalám. Často se mi to stávalo hlavně ve chvíli překvapení, když jsem něco nečekala, poté jsem dětem často říkala, že jsou šikovné a podobně. Dále samozřejmě také musím získávat další zkušenosti v oblasti plánování aktivit. Z této praxe mám již mnoho zkušeností, vím, že ale stále budu narážet na nové a nové situace a chtěla bych tyto situace využít k tomu, abych se opět posunula o kousek dál a nacházela nová a nová řešení.

Příloha 10 Reflexe praxe spojená s předmětem *Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání* (2. ukázka)

Svoji práci budu hodnotit podle nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Nejprve ji zhodnotím podle *prostředí pro učení*.

- 2.1 K dětem jsem se snažila být zdvořilá a zdvořilost u dětí si myslím, že jsem také podpořila tím, že jedna holčička říkala, že si myslela, že to budou dělat jen oni tři a najednou to dělají všichni, vysvětlila jsem jí, že ostatní si to chtějí také zkusit. Příležitost pro vyjádření zkušenosti děti měly, když jsem se jich ptala, co udělá, když smícháme červenou a modrou, a ony říkaly, že to dá fialovou, že už to viděly. Myslím si, že měly i prostor k vyjádření názoru, ale k vyjádření představ asi úplně ne. Vstřícnost k dětem jsem projevovala i zájmem o jednotlivé děti, snažila jsem se, aby se všichni, kdo chtěli, vystřídali.
- 2.2 Uvědomuji si, že jsem děti moc nevedla ke spolupráci, tudíž jsem je za ni nemohla ani ocenit.
- 2.3 Aktivita asi nebyla postavená na silných stránkách žádného z dětí, asi to u ní úplně nešlo a možnost prožít úspěch dávala jen částečně, děti byly šťastné, když začala voda překapávat právě tam, kde kelímky spojily ubrouskem, ale žádné povzbuzování z mé strany neproběhlo.
- 2.4 Jelikož praxe byla krátká, tak jsem si žádné záznamy o dětech nevedla a aktivity se mohli zúčastnit všichni, co chtěli, ale že bych tam vyloženě vzala děti izolované, to ne, ale jak jsem to ve třídě pozorovala, tak tam ani vyloženě odmítané děti dle mého názoru nejsou.
- 2.5 Otázky dětí jsem párkrát přesměřovala na děti obecně, ne na nikoho konkrétního, ale párkrát jsem odpověděla i já, dovednost ocenit se navzájem jsem asi moc nepodpořila. Myslím si, že na otázku jsem jim poskytla dost času, ale spíše jsem se ptala já, než abych je povzbudila ke kladení otázek. V této činnosti děti neměly moc prostoru pro vyjádření svých pocitů, ale děti jsem zapojovala do rozhodování, když jsem se jich ptala, jestli stačí takhle sytá barva, nebo ji uděláme ještě sytější.
- 2.6 U této činnosti se nerozvíjela moc dovednost respektovat pravidla a řád, ke slušnému a respektujícímu chování jsem děti vedla tím, že se musely střídat, aby se na všechny dostalo, a upozorňovala jsem je, aby se posunuly, aby viděly všechny děti, na konkrétní problém chování jsem neupozorňovala, myslím si, že to nebylo potřeba.
- 2.7 Tyto činnosti z takovéto krátké ukázky nejsou patrné, musela bych být ve školce déle, abych mohla tohle vytvářet, ale k úklidu po této činnosti jsem je vedla (v ukázce to není vidět).

Teď ji zhodnotím podle *procesů učení*.

- 3.1 Opět pro dlouhodobější práci s dětmi.
- 3.2 Myslím si, že v této situaci mohly využít některé své zkušenosti, např. s mícháním barev. Situace k přemýšlení zde také byly, ale asi ne ke konfrontaci názorů a představ. Otevřené otázky jsem se snažila klást, ale uvědomuji si, že jich nebylo mnoho a hodně jich bylo spíše uzavřených. Ve skupince jsem pracovat chtěla, ale jak už jsem říkala, později se přidalo více dětí. Bylo zde i pár hotových poznatků a nejsem si jistá, jestli se z toho nestalo trochu frontální vyučování. Učení bylo založené na aktivní účasti dítěte, děti tvořily pokus, i když vždy jen jedno dítě, každé chvíli.
- 3.3 Tyto body opět nelze rozpoznat z jedné činnosti.

- 3.4 Tato aktivita nebyla propojená s reálnými životními situacemi, ale když děti kapaly červené barvivo do vody, tak jedna holčička říkala, že je to jako krev. Ani nebyla propojená s osobními představami dětí. Problémů k řešení děti moc neměly, ale nějaký přece jen ano.
- 3.5 Snažila jsem se o používání spisovné češtiny a jazyka pro děti srozumitelného, prostředky neverbální komunikace jsem moc hojně nevyužívala, ale používala jsem např. ukazování prstem.

Uvědomuji si, že moje práce má některé klady, ale také spoustu nedostatků, na kterých je třeba pracovat.

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Hodnocení studenta na pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta:

Ročník/semestr: 2/4 MŠ, na níž praktikoval(a)... ..

Provázějící učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesionální přípravu budoucího učitele na fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Hodnocení studentem

1. Na praxi se mi vedlo:

Prizpůsobit se režimu školky; upoutat zájem dětí, zorganizovat
dátum, centry řízené aktivity, reagovat na pomocné připomínky
provázějící učitelky v dalších dnech

2. Spolupráci s provázějící učitelkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

3. Od minulé praxe jsem se zlepšil/a v těchto dovednostech:

organizace činnosti!!!; v práci s centry aktivit; odvaha při
vystupování před tolyka dětmi (zadávání úkolů hvězdičkové...)

4. Cíle této praxe jsem naplnil/a v:

Práce s kompetencí - děti se přirozenou cestou dozvěděly o emocích,
jak je rozlišovat, pracovat s nimi; organizaci trvalého programu

5. Na příští praxi bych se chtěla zaměřit:

projev (dávat pozor na zdvořilost ať už strukturu zadání) v.c.e.
se pokoušet tvořit činnost, různorodě, aby nebyly "na jedno brdo" a zájem dětí neupadl

Datum vyplnění a podpis studenta(ky): 11.4.2019

Hodnocení provázející učitelkou

1. Potvrzení docházky ve dnech: 8 - 11. 4. 2019

2. Spolupráci se studentem(kou) hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

3. Student/ka se od minulé praxe zlepšil/a v:

organizace úkolů

4. Celkově studenta(ku) hodnotím:

je systematická, připravená, promyšlená práce, celkově k dítěti sebereflexivní, práce s klavírem upravená

Datum vyplnění a podpis provázející učitelky:

11.4.2019

Zpětná vazba pro studenta(ku) od interního mentora

Studentka dokáže poměrně dobře s vybranými úkoly, rozhodl se její práce. Současně, je jí potřeba připravit více úkolů, například, například, předem polyt. aktivity. Oceňuje přípravu materiálů, i když má potíže s dítětem. Doporučuje jí sebereflexivní na práci a formulovat úkoly pro kvalitativní práci.

Datum vyplnění a podpis mentora: 30.5.2019

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Hodnocení studenta na pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta:

Ročník/semestr: 2/4 MŠ, na níž prakticoval(a).....

Provázecí učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesionální přípravu budoucího učitele na fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Hodnocení studentem

1. Na praxi se mi vedlo:
ŘEŠIT DROBNÉ KONFLIKTY MEZI DĚTMI, UVĚST AKTIVITY, NAUČIT
PÍSEŇ, ZREALIZOVAT TĚMĚŘ VEŠKERÉ NAPLŇOVANÉ AKTIVITY

2. Spolupráci s provázecí učitelkou hodnotím jako:
 výbornou vyhovující nevyhovující

3. Od minulé praxe jsem se zlepšil/a v těchto dovednostech:
LEPŠÍ A ČASTĚJI UŽÍVAM EFEKTIVNÍ KOMUNIKACI, LEPŠÍ
PRÁCE SĚ SKUPINKOU DĚTÍ

4. Cíle této praxe jsem naplnil/a v:
ZREALIZOVÁNÍ PŘIPRAVENÉHO PROJEKTU - UVĚDOMĚNÍ SI VLASTNÍHO
TĚLA, KOORDINACE, ROZVOJ FYZICKÉ A PSY. ZDATNOSTI

5. Na příští praxi bych se chtěla zaměřit:
NA LEPŠÍ MOTIVACI DĚTÍ, VÍCE PROMYSLET MĚLIKA METODIKY
KREATIVNÍCH ČINNOSTÍ - ZPĚV, UKONČENÍ KRUHU, ZJEDNODUŠIT VĚTY A
ZADÁNÍ PRO DĚTI

Datum vyplnění a podpis studenta(ky): 11. 4.

Hodnocení provázející učitelkou

1. Potvrzení docházky ve dnech: 8. 4., 9. 4., 10. 4., 11. 4. 2019

1. Spolupráci se studentem(kou) hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

2. Student/ka se od minulé praxe zlepšil/a v:

V ORGANIZACI SKUPINOVÝCH ČÁSTEČNĚ ŘÍZENÝCH
ČINNOSTECH A V PRÁCI SE SKUPINOU.

3. Celkově studenta(ku) hodnotím:

STUDENTKA PO DOBU PRÁCE SAMOSTATNĚ REALIZOVALA
ZPRACOVANÝ PROJEKT, PŘIPRAVOVALA SKUPINOVÉ I INDIVIDUÁLNÍ
AKTIVITY A VÝVUKU DOPLNILA VLASTNÍMI POMŮCKAMI.

Datum vyplnění a podpis provázející učitelky: 11. 4. 2019

Zpětná vazba pro studenta(ku) od interního mentora

Studentka dokáže dobrou reflektovat svoji práci a doložit si její pozitivní i negativní aspekty konkrétními příklady. Děkují formou laesi některé opatření, doplněny jsou některými příklady s klesem (mnohdy pomocí křiž).

Datum vyplnění a podpis mentora: 30. 5. 2019

Příloha 13 Profil absolventa studijního programu *Učitelství pro mateřské školy*

Pro kvalifikované vykonávání učitelské profese v mateřské škole absolvent získává odpovídající **profesní kompetence** (soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, zkušeností, hodnot i osobnostních charakteristik), které se projevují v profesních činnostech. Profil absolventa studijního programu *Učitelství pro mateřské školy* vychází z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015), který nahlíží na kvality učitele komplexně v dimenzích **znalostí** (všeobecný rozhled, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické znalosti), pedagogických a didaktických **dovedností** (komunikace a interakce, sociální klima, vyučovací strategie a řízení procesů učení, diagnostika a hodnocení dětí, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe vzdělávání a sebereflexe), **postojů, hodnot a osobnostních vlastností**.

Kompetence v profilu absolventa jsou vymezeny v oblastech: profesní znalosti a dovednosti, komunikace, vzdělávací proces a reflexe/sebereflexe.

- *Absolvent má osvojené teoretické znalosti potřebné pro vzdělávání dětí předškolního věku a umí je aplikovat v praxi.*
- *Absolvent se dokáže kultivovaně vyjadřovat, umí argumentovat a účinně komunikovat v interakcích se všemi účastníky vzdělávacího procesu, tj. s dětmi, rodiči, kolegy a dalšími odborníky a partnery školy. Adekvátně uplatňuje i nonverbální formy komunikace.*
- *Absolvent je schopen naplánovat vzdělávací nabídku v souvislosti s cíli stanovenými v kurikulárních dokumentech (RVP PV). Využívá vhodné strategie, které rozvíjejí klíčové kompetence v souladu s potřebami a možnostmi dětí. Vytváří podnětné a bezpečné psychosociální prostředí pro rozvoj dítěte.*
- *Absolvent je vybaven diagnostickými a reflektivními dovednostmi, které používá při hodnocení pokroků dětí a jejich rozvoje, efektů vzdělávací nabídky a k reflexi a sebereflexi.*

Příloha 14 Reflexe pozorování v 1. týdnu souvislé praxe v MŠ

1. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- V MŠ téma: Cestujeme po světě, tento týden „objevení Ameriky“ – indiáni.
- Celkové klima třídy, až na jedno dítě (Honzík M.), je překvapivě dobré, děti vytváří skupinky, hrají si, jsou rády, že jsou opět spolu.
 1. Silnější kamarádské vztahy mají:
 - Táda + Martin, Dan + Míša Z. + Kubík, Emma + Eli + Ema, Lilly + Stella
 - Děti se usmívají, probíhá mezi nimi dobrá komunikace, plánují hry.
 - Např. Michal: „Dany, a budeme si venku hrát na to, co ve třídě? Budeme v tom pokračovat?“ Dany odpovídá, že ano.
 - Martin ve třídě: „Budeme si hrát na indiány?“ Táda: „Jóó, ale to potřebujem nějaký věci. Ten stan.“ Martin: „Né, to je teepee.“ Načež mě jdou děti poprosit o teepee, vyrobený ohýnek a kostýmy. (Ty jsou k dispozici ve společných prostorách pro všechny třídy, vždy se na nich domlouváme, děti si je nemohou vzít samy!)
 - Emma, Eli, Ema – hra s panenkami, poté chvíli řeší spor o šátky.
 - Eli (5) původně přichází do školky s pláčem a slovy: „Dneska nemám dobrý den.“
 - Lilly (4) + Stella (3) – opět radostné přivítání a objetí. Radost v podobě „poskoků“.
 2. Děti, které nemají tak silné kamarádské vztahy, avšak výrazný problém s ostatními nemají: Sebík, Vanesa, Niki, Matěj, Míša M., Eliška.
 3. Absence: David, Adam, Toník, Anna, Vašík, Magdalenka, Honzík S.
/z toho pouze Adam (5) je člen „silné party“, ostatní ve věku 3–4 roky/
- 4. Dvojice Christy + Honzík M. = popis situace:

Honzík do MŠ přichází s otcem a slovy: „Já nechci jít do školky“ /pozn.: Tohle dítě je v kolektivu i starších dětí velmi oblíbené, komunikativní, bystré. Avšak je také velmi paličaté. Když není po jeho, (často hádky o hračky), vzteká se a hystericky pláče (nemluví)/. Otec se s ním 3x loučí se slovy: „Tak já už jdu. Ahoj.“ Ale neustále se vrací zpět. Otec odchází, Honzík se stále vzteká.

Do MŠ přichází Christiánek, první, co řekne, je: „Jejda Honzíku, co s tebou budeme dělat?“ Hladí ho a nabízí mu auto.

Já jsem se s ním snažila komunikovat různými způsoby, nic nezabíralo. Tak jsem nakonec naznala, že se „z toho musí dostat sám“. Ale naopak byl čím dál hysteričtější. Honzíka „uklidnila“ až kolegyně přicházející z vedlejší třídy.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Důležité: E + E + E vést stále k tomu, aby spory řešily samy, protože to zvládnou. S kolegyní si také všímáme, že situace jsou lépe vyřešené, když je přítomna Emma R., je mírnější povahy a tuto trojici „koriguje“. Já jsem naopak názoru, aby i Eli a Ema K. se naučily spolu spory řešit, tak jim do toho nezasahovat. Nejsou hloupé, mají dobré základy z rodiny. Kolegyně má trochu jiný přístup, který mi nevyhovuje...
- Honzík M. – sleduji rozdílné přístupy rodičů – maminka si stojí za tím, co řekne, otec je ovládaný Honzíkem, nemá pevnou ruku. Při předávání dítěte jsem mu taktně řekla, že není problém, když tu s Honzíkem chvíli zůstane a pohraje si, ale když mu řekne, že už odchází, tak že to má udělat a opravdu odejít.
- Jak ale předcházet těmto situacím (scénám), které vznikají i v průběhu dne? Na tohle dítě je tedy nutné se více soustředit, ev. udělat podrobnější záznam z pozorování.
- Pozn.: 2. a 3. den: při příchodu již bez problému, rodiče začínají více spolupracovat.

2. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- V MŠ tzv. Hračkový den (akce 1x za měsíc) – děti si ráno do MŠ donesou svoji hračku, představí ji kamarádům, hrají si s ní, kreslí si ji do svého památníčku.
- Stavba domku pro své hračky, návaznost na Ameriku, indiány a teepee, jaké hračky asi mají indiánské děti?
- Skupiny dětí po 5 (rozdělení dle barevných kostek).
- Děti, které spolu ve skupině spolupracují při ČŘČ:
1 skupina: Honzík s Danem; 2. skupina: Táda se Sebíkem; 3. skupina: Emma + Eli; 4. skupina: Martin + Míša M., ostatní členové skupiny příliš nespolečně spolupracují s ostatními, spíše úkol plní individuálně.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Nechápu zadání úkolu „Postavit ve skupině jeden dům“ – společně se nezapojuje celá pětice dětí, spíše se ve skupinkách tvoří ještě tzv. „podskupinky“, nejmenší děti (3) tvoří úplně samy.
- Děti jsou správně vedeny ke spolupráci, např. zpětná vazba skupině (5 dětí – 3 chlapci, 2 dívky): „Vidím, kluci, že jste každý něco postavil, máte moc krásné domečky. Stavěli jste je ovšem dohromady? Jak je spojíte, abyste měli jeden velký dům? Domluvíte se?“ Dvě dívky ve věku tři roky se nezapojují ke klukům.
- Zpětná vazba všem dětem poskytnuta – individuálně i hromadně.
- Pořízeny fotografie z průběhu činnosti (spolupráce dětí) i jejich výsledků.

3. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Paní asistentka je k dětem velmi milá, je klidná a tichá.
- S dětmi komunikuje tak, že se ptá, co dělají a proč.
- Děti podporuje ve spolupráci, rozvíjí jejich vyjadřování, nechá je domluvit.
- Občas méně pohotové reakce, ovšem tohle vnímání může vycházet z mé povahy.
- Ptá se, snaží se dodržovat určitá pravidla, např. při oblékání v šatně, kdy děti nechce obíhat, ale všímá si, jaký máme s kolegy systém.
- Dokáže ocenit práci – líbí se jí naše „zdramatizovaná plavba lodí, kdy K. Kolumbus objevuje Ameriku“.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Myslím, že svojí povahou může „korigovat“ i více „hlučné a příliš aktivní“ učitelky.
- Nabídnout jí více prostoru pro práci s jednotlivci, který by jí mohl „více sedět“ než ruch ve třídě, o kterém tvrdí, že si to nedovedla v praxi vůbec představit, nebo si možná později zvykne a najde si svoji cestu?

4. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Téma karnevalu vychází z TP: „Cesta kolem světa.“
- Jeden den se před karnevaLEM scházíme a domlouváme na podrobnostech.
- Domlouváme se na tom, že každá učitelka bude zastupovat nějaký světadíl – domluva probíhá bez dohadů, každá si nachází to, v čem se bude dobře cítit. (I. – Asie – Japonka, B. – Afrika – černoška, J. + I. – Severní a Jižní Amerika – indiáni, D. – ČR – Češka, H. – Grónsko – Eskymák) – kostýmy si poskytujeme navzájem.
- V den karnevalu chybí dvě kolegyně (*nemoc*).

- Úvod karnevalu ve třídě Žabek – improvizální úvodní řeč učitelek – postupně se doplňujeme, navazujeme na sebe, smějeme se, je příjemná atmosféra.
- Děti jdou do každé třídy plnit úkoly, po splnění se opět scházíme v Žabkách.
- V průběhu akce vedeme děti ke spolupráci, aby se nad úkoly zamyslely a radily si.
- Nechceme, aby když přijdou, hned pokřikovaly: „Paní učitelko, co mám dělat?“

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Akci i spolupráci v kolektivu vnímám jako zdařilou, neregistruji nijak výrazné výkyvy, které je nutné rozebírat a zapisovat.

5. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Ve třídě staví iglú z látkových kostek, venku iglú ze sněhu (16. 2. nasněžilo).
- Eliška (3,5): „Paní učitelko, já si tady stavím tu Ameriku“ (pokládá látky na zem – třídí je dle barvy).
- Martin, Táda, Sebík, Honzík, Christy – hrají si s lodí, plastovými indiány, v lodi převáží brambory, zlato, ananas.
- Ema K. donesla z domu knihu, ve které našla na obrázku „zlato“ (prý to může být to, co „dovezl Kolumbus z Ameriky domů“). Knihu ukazuje dětem, dál v ní hledají další obrázky spojené s tématem.
- Šimon a Táda venku staví ze sněhu „lední medvědy“ (nikoli sněhuláka!).

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Spontánní aktivita části dětí vychází z tématu, z čehož mám osobní radost.
- Pozoruji radost dětí při hře.
- Pozoruji lepší spolupráci mezi dětmi.
- Děti velmi kladně oceňují pozitivní zpětnou vazbu.

Sebehodnocení a hodnocení studenta na souvislé pedagogické praxi

Jméno studenta: _____

Ročník / semestr: _____

Název školy: _____

Třída: _____

Jméno provázejícího učitele: _____

Jméno metodika praxe z PdF MU: _____

Tento sebehodnoticí a hodnoticí list slouží k zachycení reflexe aktuálního rozvoje profesních kompetencí studenta po souvislé pedagogické praxi. Profesní kompetence studenta jsou hodnoceny v 5 oblastech: plánování vzdělávání, prostředí pro učení, podpora učení, hodnocení vzdělávacích pokroků a reflexe vzdělávání, profesní rozvoj.

Jak se sebehodnotícím a hodnotícím listem pracovat?

1. Student nejprve ve všech uvedených oblastech posoudí *aktuální stav svých profesních kompetencí*. Své hodnocení v jednotlivých oblastech napíše *do připraveného rámečku*. U každé oblasti jsou uvedeny opěrné podotázky, o které student může sebehodnocení opřít. Není ale třeba analyticky odpovídat na všechny podotázky.
2. Následně student předá vyplněné hodnocení svému *fakultnímu provázejícímu učiteli*, který se vyjádří k sebehodnocení studenta a napíše svoje hodnocení.
3. *Obě* vyplněné části student předloží přidělenému *metodikovi praxe z PdF MU*, který doplní své hodnocení.
4. Kompletně vyplněné hodnocení student zakládá *do portfolio*.

I. STUDENTSKÉ SEBEHODNOCENÍ

1. *Jak plánuji výuku?*

- a) Jak využívám informace získané z prvního hospitačního týdne k sestavení tematického plánu? Odpovídají zvolené téma a cíle situačnímu učení?
- b) Jakým způsobem konzultuji s provázejícím učitelem přípravu na vzdělávání? Řeším návaznost na předchozí práci učitele a dětí?
- c) Formuluji výukové cíle tak, aby byly srozumitelné, přiměřené a kontrolovatelné (v doméně kognitivní, postojové a psychomotorické) a promyslím jejich provázanost s obsahem/tématem, metodami výuky, organizačními formami, tzn. s celkovou koncepcí vzdělávání? Plánuji způsoby ověření naplnění cílů?
- d) Zapojuji do plánování děti?

2. *Jaké vytvářím prostředí pro učení dětí?*

- a) Podporuji pozitivní atmosféru ve třídě? Jakými způsoby?
- b) Jak řeším vzniklé problémové situace a jak reaguji na obtíže dětí? Pracuji se zavedenými pravidly? Jak dbám na jejich dodržování? Oceňuji pozitivní projevy dětí?
- c) Dávám dostatečný prostor pro vyjádření názorů dětí?
- d) Podporuji dostatečně jednotlivé děti (oceňuji, dávám dostatek času, umožňuji výběr materiálu apod.)?
- e) Podporuji vzájemné interakce mezi dětmi?

3. *Jak podporuji učení dětí?*

- a) Kladu otevřené otázky podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení?
- b) Daří se mi připravovat bohatou vzdělávací nabídku, ze které mohou děti vybírat?
- c) Podporuji spolupráci a vzájemné učení dětí?
- d) Realizuji vzdělávací nabídku tak, aby byly děti aktivní a řešily zadané „úkoly“ samostatně, bez mé pomoci?

4. Jakým způsobem hodnotím vzdělávací pokroky dětí a reflektuji průběh vzdělávání?

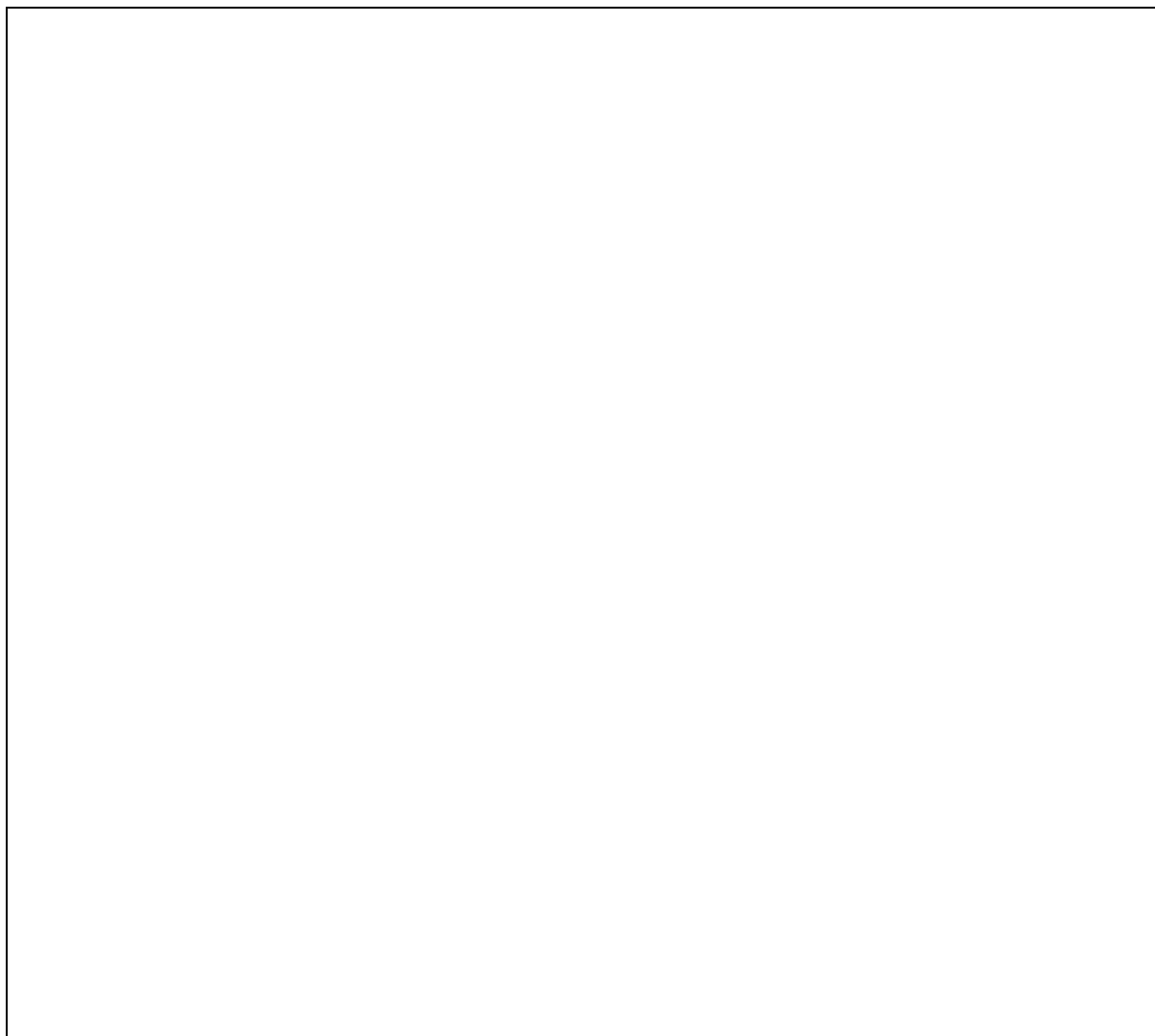
- a) Poskytuji dětem zpětnou vazbu?
- b) Využívám formativní hodnocení?
- c) Jakým způsobem reflektuji průběh vzdělávání z hlediska stanovených cílů, organizačních forem práce atd.?
- d) Jakými způsoby vedu děti k reflexi jejich vlastních výsledků a pokroků v učení (sebehodnocení) a k poskytování zpětné vazby druhým?

5. Můj profesní rozvoj a stanovení cíle pro další období

Na základě provedeného sebehodnocení si stanovuji následující cíle svého dalšího profesního rozvoje:

II. HODNOCENÍ STUDENTA PROVÁZEJÍCÍM UČITELEM

Vyjádření k sebehodnocení studenta a celkové hodnocení studenta z pohledu provázejícího učitele (např. rozvoj profesních kompetencí, docházka na praxi, celkový přístup k praxi, doporučení k dalšímu profesnímu rozvoji studenta).



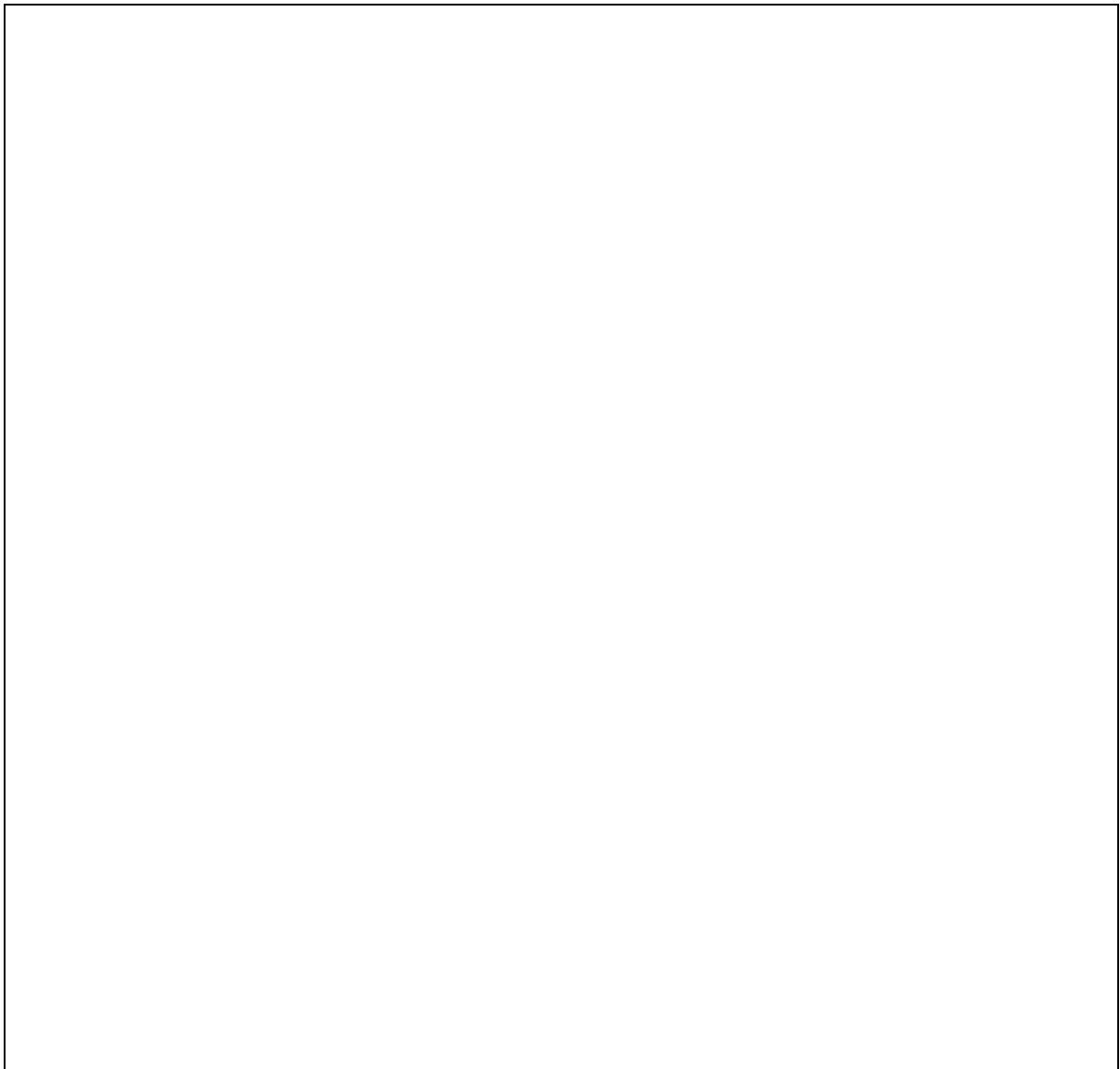
Doporučuji – Nedoporučuji udělit zápočet.

Datum:

Podpis provázejícího učitele:

III. HODNOCENÍ STUDENTA METODIKEM PRAXE Z PdF

Vyjádření metodika praxe a jeho doporučení k dalšímu profesnímu rozvoji studenta.



Datum:

Podpis metodika praxe:



Hodnocení studenta na průběžné pedagogické praxi

Jméno a příjmení studenta/studentky:

Ročník/semestr: 1./2. MŠ, na níž praktikoval/a.....

Provázející učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesní přípravu budoucího učitele na pedagogické fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Sebereflexe studenta/studentky

Na praxi jsem vykonával/a tyto činnosti:

.....
.....

Spolupráci s provázející učitelkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

Pozitivně hodnotím tyto svoje profesní dovednosti:

.....
.....

Pro příští semestr navrhuji tyto cíle profesního rozvoje:

.....
.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Hodnocení provázející učitelkou

Potvrzení docházky ve dnech:

Student/ka vykonával/a převážně tyto činnosti:

.....
.....

Spolupráci se studentem/studentkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

Pozitivně lze hodnotit:

.....
.....

Připomínky lze mít k:

.....
.....

Pro příští semestr navrhuji tyto cíle profesního rozvoje:

.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Hodnocení studenta na asistentské praxi

Jméno a příjmení studenta/studentky:

Ročník/semestr: 2./3. MŠ, na niž praktikoval/a.....

Provázející učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesní přípravu budoucího učitele na pedagogické fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Sebereflexe studenta/studentky

Na praxi jsem vykonával/a tyto činnosti:

.....
.....

Spolupráci s provázející učitelkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

Od minulé praxe jsem se zlepšil/a a naplnil/a cíle svého profesního rozvoje v těchto dovednostech:

.....
.....

Cíle/úkoly této praxe jsem naplnil/a v:

.....
.....

Na příští praxi bych se chtěl/a zaměřit (cíle profesního rozvoje):

.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Hodnocení provázející učitelkou

Potvrzení docházky ve dnech:

Student/ka vykonával/a převážně tyto činnosti:

.....
.....

Spolupráci se studentem/studentkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

**Student/ka se od minulé praxe zlepšil/a a naplnil/a cíle svého profesního rozvoje
v těchto dovednostech:**

.....
.....

Pro příští semestr navrhuji tyto cíle profesního rozvoje:

.....
.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Zpětná vazba pro studenta/studentku od interního mentora

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Společné stanovení cíle profesního rozvoje pro nadcházející praxi (kurikula předškolního vzdělávání) formuluje student/ka:
(na základě společného sumativního hodnocení studenta/studentky, provázející učitelky a interního mentora)

.....
.....
.....
.....
.....

Hodnocení studenta na praxi kurikula předškolního vzdělávání

Jméno a příjmení studenta/studentky:

Ročník/semestr: 2./4. **MŠ, na níž praktikoval/a**.....

Provázející učitelka:

Hodnocení je součástí studentského portfolia, které dokumentuje profesní přípravu budoucího učitele na pedagogické fakultě. Vyplňte jej prosím pečlivě a uvážlivě ve všech bodech. Reflexi Vašich dojmů a zkušeností proveďte také společně. Pokud byste potřebovali více prostoru, než nabízí tento formulář, přiložte prosím volný papír.

Sebereflexe studenta/studentky

Na praxi jsem vykonával/a tyto činnosti:

.....
.....

Spolupráci s provázející učitelkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

Od minulé praxe jsem se zlepšil/a a naplnil/a cíle svého profesního rozvoje v těchto dovednostech:

.....
.....

Cíle/úkolý této praxe jsem naplnil/a v:

.....
.....

Na příští praxi bych se chtěl/a zaměřit (cíle profesního rozvoje):

.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Hodnocení provázející učitelkou

Potvrzení docházky ve dnech:

Spolupráci se studentem/studentkou hodnotím jako:

výbornou

vyhovující

nevyhovující

Student/ka se od minulé praxe zlepšil/a a naplnil/a cíle svého profesního rozvoje v těchto dovednostech:

.....
.....

Celkově studenta/studentku hodnotím (za uplynulé tři semestry):

.....
.....
.....
.....
.....

Pro příští semestr navrhuji tyto cíle profesního rozvoje:

.....
.....
.....

Datum vyplnění:

Podpis:

Zpětná vazba pro studenta/studentku od interního mentora

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
Datum vyplnění:	Podpis:

Společné stanovení cíle profesního rozvoje pro nadcházející praxi (souvislou pedagogickou) formuluje student/ka:

(na základě společného sumativního hodnocení studenta/studentky, provázející učitelky a interního mentora)

.....
.....
.....
.....
.....

Příloha 19 Průběžná reflexe pedagogické praxe

Jedná se o průběžnou praxi zařazenou ve druhém semestru (1. ročník). K úkolům studentů patří zaznamenat si do deníku praxe různé druhy interakcí a komunikaci učitelky s dítětem a pozorovat komunikaci pedagogů MŠ s rodiči. Rozhovoru se zúčastnily provázející učitelka (PU), studentky (S₁ a S₂) a interní mentor (IM) z Katedry primární pedagogiky PdF MU.

PU: Shrnuje proběhlé činnosti ve třídě a reflektuje jejich efektivitu vzhledem ke stanoveným cílům. Obrací se na studentky s dotazem: „Chtěla bych se vás v této souvislosti zeptat, zda jste mi porozuměly a zda jste se také zapojily nějakým způsobem do naplňování cílů v činnostech s dětmi.“

S₁: „Pracovala jsem s dítětem, které si zvolilo aktivitu s ALBI tužkou.“

PU: „Uvědomujete si, ke kterým cílům, stanoveným v třídním plánu, tato činnost směřovala?“

S₁: „Nejsem si jistá, snad hledání znaků jara...“

PU: „Ano, tato činnost sloužila zejména k ověření a aplikaci poznatků o aktuálním ročním období. ... Nyní zkuste popsat interakce, které probíhaly mezi Vámi a dítětem.“

S₁: „Podporovala jsem ho k dokončení činnosti, odpovídala na jeho otázky.“

PU: „Já jsem si všimla, že mezi Vámi a dítětem probíhala bohatá diskuse, oceňuji, že jste udržovala oční kontakt díky tomu, že jste seděla vedle dítěte. Někdy se mi ale zdálo, že jste byla trochu netrpělivá a nepočkala, až se dítě vyjádří. Doporučuji se tedy příště na toto více soustředit.“

S₂: „Já jsem se dnes věnovala většinu času dítěti, které se samo dožadovalo mé pozornosti a chtělo, abych si s ním hrála.“

PU: „Také jsem si toho všimla. A co s tím?“

S₂: „Nechtěla jsem ho zklamat tím, že ho odmítnu, ale teď si uvědomuji, že vlastně úplně nevím, jak děti byly v těch ostatních činnostech zapojené. Asi bych se měla naučit říkat ne ...“

PU: „Výborně, souhlasím.“

IM: Obrací se ke studentkám s dotazem: „Vaším úkolem je zaznamenat si do deníku praxe příklady interakcí mezi učitelkou a dětmi. Zaujaly Vás dnes nějaké konkrétní interakce nebo komunikační výměny mezi paní učitelkou a dětmi?“

S₁: „Líbilo se mi, že paní učitelka má u dětí autoritu, dobře reagovaly na její pokyny.“

IM: „Zkuste prosím prezentovat nějakou konkrétní situaci.“

S₁: „Například, když paní učitelka řekla, že mají uklízet, nebo se posadit do kruhu a tak...“

IM: „Já jsem si všimla situace, ve které vznikl mezi dětmi konflikt, a Vy jste byla v tu chvíli nejbližší. Viděla jsem, že jste se to pokusila řešit a jedno z dětí mezitím požádalo o pomoc PU. Vy, že jste po jejím příchodu ustoupila do pozadí a pozorovala dění. Co přesně se tam odehrálo?“

S₁: „Děti spor o kostky řešily hádkou, začaly na sebe i fyzicky útočit... V tu chvíli jsem nevěděla, jak to nejlépe vyřešit. Na mé pokyny děti téměř nereagovaly. Byla jsem ráda, že přišla paní učitelka.“

IM: „Co udělala paní učitelka? Jak reagovaly děti?“

S₁: „Paní učitelka připomněla dětem pravidla, společně se domluvili, jak to vyřeší.“

PU: „Děti správně použily pravidlo tří kroků – když to nezvládly vyřešit samy (1) ani s kamarády (2), požádaly o pomoc učitelku (3).“

IM: „Oceňuji, že jste vhodně ustoupila do pozadí a sledovala jste, jak situaci řeší provázející učitelka. Přemýšlela jste o tom, proč se tu situaci nedařilo řešit vám?“

S₁: „Myslím, že jsem jim moc radila, vlastně jsem to řešila jen já, a oni ne.“

Takto vedená reflexe pomohla studentkám porozumět cílům, které učitelka plánovala. Na základě vlastních zkušeností si studentky díky podporující zpětné vazbě od provázející učitelky dokázaly uvědomit své rezervy. Efektivně vedená reflexe pomohla studentkám pochopit také, co přesně se v jejich přístupu k řešení konfliktů ještě nedaří a jak by mohly příště postupovat. Interní mentor doplňoval v průběžné reflexi zpětnou vazbu provázejícího učitele studentovi a současně působil jako vzor k nápodobě pro provázející učitelku.

Příloha 20 Ukázka závěrečného hodnocení průběžné pedagogické praxe s komentáři

Rozhovor se uskutečnil na konci druhého semestru (1. ročník), v květnu. Proběhl v dopoledních hodinách v kanceláři paní ředitelky ve dvou skupinách. V první byly dvě studentky (S₁ a S₂), provázející učitelka (PU) a interní mentor (IM) z Katedry primární pedagogiky PdF MU. V druhé skupině byla jedna studentka (S) a její provázející učitelka (PU) a stejný interní mentor (IM). Text je doplněn komentáři, které mohou sloužit pro lepší porozumění procesům reflexe a také jako inspirace k jejímu zkvalitňování.

1. skupina

IM: „Sešly jsme se tady, abychom vyhodnotily průběh praxe a hlavně podpořily studentky v jejich profesním rozvoji. Poprosila bych, aby začaly studentky se svými hodnoceními a pak na ně navázala hodnocením jejich provázející učitelka.“

S₁: „Na praxi jsem přišla s tím, že jsem byla připravena přizpůsobit se běhu třídy, odpozorovat si chod, abych nenarušila ten běh, protože tady mají něco zažité a už tím, že přijdeme my, tak to nabouráme. Tak jsem se snažila dvakrát, třikrát se jen dívat a překvapilo mě, že i děti si dlouho zvykaly, že to nebylo tak, že by hned za mnou přišly, ale až tak na čtvrté praxi přišla jedna holčička, pak přišly dvě. Že i na dětech bylo vidět, že si potřebují zvyknout i paní učitelky a asistentka. Měla jsem možnost pozorovat tři učitelky najednou v jedné třídě. Beru to jako velké plus, že jsem mohla pozorovat práci všech tří, uvědomovat si, jak to chci dělat, co nechci dělat, jak nechci pracovat. V květnu jsme měly možnost jít s druhou kolegyní S₂ do druhé třídy a i tím, že tam jsou mladší děti, které nejsou ještě zvyklé na chod, tak nám to přišlo jako chaos. Protože v naší třídě je hodně předškoláků. To byl úplně jiný svět. Bylo super podívat se i na druhou třídu.

Ze začátku jsem měla strach vstoupit, narušit interakci dětí. Jakože si hrály a já měla jen tak přijít a narušit to otázkou: Co to tady máte? Na co si hrajete? A i teď se mi to občas děje. I když jsem ráda, že přijdu, ale potřebuju pět, deset minut, abych se rozkoukala, a pak můžu jít za dětmi. Ale zase když děti vidí, že člověk jde otevřeně za nimi, tak i ony jdou otevřeně za ním. Tak i dneska to bylo vidět, když jsme přišly, že děti chodily a říkaly, že už nás dlouho neviděly, jak se máme. Chtěly, abychom se chodily dívat.“

Vidíme, že studentka má tendence spíše popisovat, co dělala, jak se cítila. Je důležité vést studentky již v průběžné reflexi k hlubšímu zaměření jejich pozornosti prostřednictvím zpětné vazby, aby při závěrečném hodnocení byly konkrétnější. Je dobré, když PU podporuje studenty k interakcím s dětmi od začátku praxe.

IM: „Zkuste prosím shrnout, v čem hlavně vidíte svůj největší posun, a na co byste se chtěla zaměřit v následující praxi.“

S₁: „Na překonání strachu s navázáním kontaktu s dětmi. Protože děti většinou ten první krok neudělají, tak abych já byla ta, kdo udělá první krok, takže na to bych se chtěla zaměřit.“

Pokud se studentce nedaří shrnout svůj posun a vize do budoucna, je rolí PU, popřípadě IM, aby jí otázkami pomohly.

PU: „Musím říct, že S₁ potřebovala chvilku času, ale ten nebyl nijak dlouhý. Dokázala se zapojovat do aktivit, a jak říká, sama chodila k dětem, přisedla si, pozorovala. Zapojovala se velmi citlivě do interakcí. Určitě byste měla pokračovat v interakcích s dětmi, více se zaměřit, jak klást otázky, jak používat popisný jazyk. Pozitivní bylo, že to několikrát zkoušela a bylo to velmi nenásilné a přirozené.“

Vidíme, že studentka je k sobě kritická. Je velmi cenné, že PU nabízí studentce konkrétní doporučení.

S₂: Tak já jsem to měla hodně podobně jako moje kolegyně S₁, ze začátku jsem si byla hodně nejistá. Musela jsem se po třídě rozkoukat. Takže jsem první dvě, tři praxe seděla, pozorovala třídu, dělala jsem si zápisky do deníku praxe. A potom si na mě začaly zvykat děti, začaly za mnou chodit, že si chtějí se mnou hrát nebo že potřebují s něčím pomoci. Tak jsem pomáhala při tvorbě různých výrobků nebo s pracovními listy.“

IM: „Jak se Vám dařilo uplatňovat efektivní komunikaci při interakcích s dětmi?“

S₂: „Ze začátku si myslím, že moc dobře ne. Protože jsem... ani nevím.“

Ze zpětné vazby studentky není zřetelně poznat, kam se jí podařilo na praxi posunout. Studentka by po dvanácti praxích, třech seminářích k interakcím a komunikačním dovednostem a prostudování knihy Respektovat a být respektován měla být konkrétnější. PU jí v tomto může pomoci při průběžných reflexích nebo poskytnutím zpětné vazby přímo na praxi.

IM: „Jak jste poznala, že to nešlo?“

S₂: „Že jsem se třeba špatně ptala?“

IM: „Jak reagovaly děti?“

S₂: „Zaraženě. Nevěděly, co mají říct. Tak jsem to zkusila přeformulovat. A potom už to bylo lepší. Takže jsem si řekla, že se nad tím budu muset víc zamyslet, jak s nimi komunikovat. Potom už to bylo čím dál tím lepší, takže teď si myslím, že už s tím mám menší problém než na začátku.“

Bylo by dobré, aby S₂ doložila svou domněnku konkrétním příkladem (např. „Na poslední praxi jsem díky popisnému jazyku došla s jednou holčičkou k tomu, že sama začala popisovat svůj obrázek a ukazovat mi souvislosti. Řekla jsem: Hm, vidím, že jsi dokončila obrázek.“).

PU: „U vás ten začátek a komunikace byla trochu těžší. Ve srovnání s vaší kolegyní S₁ to znamená, že vám to trvalo déle, bylo to i tím, že jste z počátku seděla stranou, sama,

měla jste k dispozici dokumentaci, kterou jste studovala. A ten rozjezd byl pomalejší. Hodně to bylo o tom, že vás si musely hledat děti.“

S₂: „Hm, já jsem měla strach.“

PU: „Ano, a bylo to cítit, že v tom koutku, kde jste byla vy, jste byla v bezpečí, děti vás okukovaly a pokukovaly po vás a teprve pak přicházely. A i ty rozhovory s dětmi byly velmi ostýchavé. Takže to šlo pomalu. Ale děti si vás našly, např. Pepa byl první, který se ptal, jestli už přijdete. Každé dítě reaguje jinak. Očekávala bych víc aktivity, větší zájem, víc se do toho procesu zapojit.“

S₂: „Já jsem měla strach.“

PU: „Rozumím. To je všechno, pochopitelné. Ano, zkoušíte to, začínáte. A viděla jste na mě, že jsem se celou dobu snažila vás podpořit, že jsem říkala: ‚Pojďme k dětem. Musíme mezi děti.‘ Že to bude daleko lepší, když budete v interakcích s nimi. Není to jen o tom, že dopomůžete u sebeobslužných činností, hygieně nebo u polořízených aktivit něco dořešit. Ale je to o tom dostat se mezi děti a být s nimi. Je to u každého jinak, někomu to problém nedělá a někdo je ostýchavější. Na tom všem se dá pracovat. Pozvolna se do toho dostávat.“

S₂: „Já právě jsem i potom sklouzávala k tomu, že jsem si s nimi začala hrát a sklouzávala jsem do role jejich kamarádky. Což mi přišlo, že je špatně. A nevěděla jsem, jak z toho vybruslit.“

PU: „Chápu.“

IM: „Proč vám to přišlo špatně?“

PU dává studentce zpětnou vazbu, přijímá její osobní specifika, ale vede ji k další práci na sobě.

S₂: „Protože si myslím, že už bych tam neměla být jako jejich kamarádka, ale spíš jako vzor nebo tak.“

IM: „Hm, nebo jako průvodce. Na praxi již nejde o to, pohrát si s dětmi, ale ověřovat svoji schopnost komunikovat s dětmi, poskytovat jim zpětnou vazbu, povzbuzovat je, případně korigovat jejich činnosti směrem k vytyčeným cílům apod.“

Nyní by PU měla dovést studentku k možnostem řešení, jak nebýt pouze herním partnerem téměř ve shodné roli s dítětem, ale zejména facilitátorem, tedy být více v roli učitele.

S₂: „Hm, bála jsem se, že naruším ten jejich proces tady.“

IM: „Někdy máme dojem, že když uděláme něco špatně, necháme na dítěti velkou stopu, že? Ale děti mnohdy křehce působí, ale zas tak křehké nejsou. Děti vás brzy, během pár vašich pobytů, poznají, vyzorují, jaká jste, a pak zkouší vaše hranice, kam mohou zajít. Jak říká paní učitelka, důležité je nebát se a zkusit jít do interakcí. A i když se to nepodaří, tak mohou přijít za dítětem a omluvit se. Zažila jsem několik paní učitelek,

které byly smutné z nějakých interakcí, ale druhý den přišly a šly do toho znovu. Takže ta cesta může být dlouhá, ale neobejde se bez toho, že do toho půjdete.“

IM shrnuje rozhovor a povzbuzuje studentku k další práci na interakcích. Chybí zde konkrétní formulování cíle příští praxe, na kterém by se měly podílet všechny zúčastněné strany. U S₂ by mohl znít: cíleně vyhledávat interakce s dětmi, nezasahovat do jejich hry, pokud to není nutné, pozorovat je, používat popisný jazyk, pracovat na sobě ve smyslu vžívání se do role učitelky MŠ, jako průvodce dětí.

Na tomto závěrečném hodnocení můžeme pozorovat, že role interního mentora byla hlavně v koučování provázejícího učitele směrem k porozumění, jak poskytnout studentkám zpětnou vazbu a podpořit je v hodnocení jejich působení v MŠ, sebehodnocení jejich profesních dovedností a formulování cílů profesního rozvoje.

2. skupina

IM: „Aby se naše závěrečné setkání povedlo, zkuste zhodnotit, jak se vám na praxi dařilo, co se vám povedlo, kde jste viděla nějaký problém, co vás překvapilo a jak byste sama sebe chtěla podpořit do budoucna. Co můžeme i my, já nebo vaše paní provázející učitelka, udělat, abyste se posouvala, protože proto tady jsme.“

PU: „Nebojte se, zkuste to, byla jste úžasná. [···]. Tak jestli mohu začít, tak já bych chtěla velmi poděkovat, že jsem vás mohla poznat. Chtěla bych vám poděkovat, jakým zodpovědným přístupem jste k praxi přistoupila. A co bych chtěla vyzdvihnout, je to, že jste se nebála zapojit se mezi děti, které sem chodí, že jste se nebála komunikovat s námi a velmi si vážím aktivit, které jste připravovala, velmi mě překvapilo, že jste si k tématům, které jste měla možnost zhlédnout, připravila své vlastní aktivity. A vůbec jste se nebála zkusit si to, jak by mělo probíhat vzdělání v mateřské škole. Tak se nebojte a zkuste zhodnotit.“

PU se snaží svým shrnujícím hodnocením podpořit studentku a navodit bezpečnou atmosféru.

S: „Tak já tedy začnu, nejprve jsem měla možnost pozorovat paní učitelku a její práci, děti a pak se zapojit do interakcí, do kolektivu. Zapojit se do her, které děti baví, např. s bonbónkem, ta je nejvíc baví. Starší děti mi ji ukázaly, vysvětlily pravidla, ale mladší děti měly trochu s pravidly problém, tak ty jsme si nějak řekly. Starší děti mi řekly, jak se to má hrát, ale mladší nevěděly, těch pravidel už na ně bylo moc. Tak jsme to trochu upravily, takže je to pak bavilo. A jak říkala paní učitelka, měly jsme možnost připravit si jednoduché činnosti. Připravily jsme si s kolegyní písničku s obrázky k projektu Kopřiva. Nejdřív jsme si prošli text a pak obrázky a pak děti zvedaly obrázky k textu písničky. A jinak co bych řekla o svých dovednostech, pak jsem se naučila řešit konflikty mezi dětmi. Z toho jsem měla na začátku velký strach, protože jsem nevěděla, jak to řešit, co říkat. Ale když jsem pak viděla, že jsou děti i samy schopny domluvit se.

Stačilo se zeptat: Co navrhuje? Jak byste to řešily? Co byste mohly udělat? Tak jsem viděla, že jsou schopny se domluvit a vlastně mě to i uklidnilo. Asi že vím, že se to dá nějak řešit a nemám strach zasáhnout. Je lepší, když si na to děti přijdou samy, ale občas potřebují oporu paní učitelky.“

Studentka popisuje chod praxe, své pocity. Uvádí konkrétní příklady. Aby byly podpořena sebereflexe studentky, mohla by PU posunout její úvahy dál, např.: „Co následovalo dále? Od té doby jste tento způsob používala? Fungovalo to?“

IM: „Hm, občas se najdou děti, které by konflikt řešily rychle a ručně. A proto jsme tady, abychom cestu zhumanizovaly.“

PU: „Zvláště na začátku roku se s tím setkáváme zvláště u mladších dětí.“

Zde se IM a PU zaměřily na bezpečnou atmosféru, ale odchýlily se od hodnocení.

S: „Musím říct, že jsem se snažila zavést efektivní komunikaci, ale zatím mi to moc nejde. Zatím se to učím. Zkoušela jsem u holčičky, která měla špinavé ruce a říkám jí: “Běž si umýt ruce.” Pak za mnou přišla druhá studentka a říká, zkus to popisným jazykem. Tak jsem řekla: “Vidím, že máš špinavé ručičky.” Nejdřív nereagovala, protože si hrála. Ale pak jsem to řekla znovu. Ona se zarazila a řekla: Tak já si je jdu umýt. To pro mě bylo veliké překvapení. To byla první zkušenost s popisným jazykem.“

IM: „Co jste z této situace ještě zjistila?“

S: „Že když má dítě pozornost jinde, neposlouchá, co mu říkáte.“

Zde studentka díky otázce formuluje důležitý moment při interakcích – dítě musí být „naladěno“ na interakci, tedy naslouchat zpravidla s očním kontaktem. Chybí však formulování cíle rozvoje studentkou.

IM: „Ano, dnes jsem vás chvíli pozorovala a viděla jsem, že jste se ve své komunikaci s dětmi hodně posunula. Když jsem zde byla minule na kontrole, viděla jsem, že jste při práci s dětmi v polořizené činnosti používala rozkazovací způsob, např.: *Ted' to dej sem. Ano, dobře, ted' vezmi mouku.* Dnes už jsem slyšela *A co je ted' potřeba udělat?* Oceňuji, že jste zkoušela přejít od direktivního vedení k podpoře samostatného myšlení dětí.“

PU: „Ano, já bych chtěla dodat, že i já velmi oceňuji studentčinu odvahu jít do interakcí a zkoušet efektivní komunikaci. Vůbec se nebála dělat chyby a učit se z nich.“

IM shrnuje komentáře studentky a dokládá je vlastním pozorováním a konkrétními příklady. PU se snaží studentku podpořit. Chybí však konkrétní doporučení do budoucna.

Toto závěrečné hodnocení je cenné v tom, že můžeme pozorovat tzv. aha momenty, ke kterým studentka v interakcích s dětmi došla (např. popisný jazyk funguje, když mluvím a chci, aby mě dítě vnímalo, musí mi věnovat pozornost, proto je důležité navázat oční kontakt). Role interního mentora i provázející učitelky spočívá především v kladení otázek, popisech a doporučeních.

Provázející učitelka mohla ještě konkrétněji studentce ukázat, ve kterých interakcích se jí dařilo (např. „Oceňuji Maruščinu odvahu jít do interakcí při volné hře, kdy snížila polohu a popisným jazykem posouvala hru dětí komentářem: „Vidím, že v zoo jsou různá zvířata.““).

Při zpětné vazbě by měly zaznít nejen příklady neefektivní komunikace, jako to udělala interní mentorka (viz „Viděla jsem, že jste při práci s dětmi v polořízené činnosti používala rozkazovací způsob...“), ale také to, jak by bylo možné komunikovat jinak (např. prostřednictvím otázek: Kam to teď můžeme položit? Co tam teď dáme, co myslíš?). Kromě zpětné vazby by měla zaznít konkrétní doporučení pro profesní rozvoj studentky (např. podporovat samostatnost dětí kladením otevřených otázek).

Z této ukázky vyplývá, jak je důležité zapisování si poznámek v průběhu praxí, aby bylo možné dávat konkrétní zpětnou vazbu s konkrétními příklady. Studentky tak mohou dojít k hlubšímu porozumění svému konání nebo směřování.

Podpora vedení studentů na praxi v mateřské škole

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D.
Mgr. Lucie Štěpánková

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazyková korektura: Mgr. Libor Cupal
1., elektronické vydání, 2019
ISBN 978-80-210-9527-4

Podpora vedení studentů

na praxi
v mateřské škole