Masarykova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Výuková videa

Zora Syslová

DVD je přílohou stejnojmenné publikace

Brno 2015

Natáčení proběhlo v období leden–březen 2015 v mateřských školách:

- MŠ Sluníčko Strnadova 13 v Brně
- MŠ MATEŘÍDOUŠKA Jiráskova 29 v Brně
- MŠ Havřice 1 v Uherském Brodu
- ZŠ a MŠ Svatoplukova 2 v Drnholci

Výuková videa vznikla v rámci projektu Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání (CZ.1.07/1.3.00/48.0022).

evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Zora Syslová
Lucie Chaloupková

Masarykova univerzita

Brno 2015

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato publikace je součástí výukových videí a vznikla v rámci projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání“ (CZ.1.07/1.3.00/48.0022). Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Odborná recenze: PhDr. Irena Borkovcová

© 2015 Masarykova univerzita
© 2015 Zora Syslová a Lucie Chaloupková
© 2015 Daniel Zeman (Kamera a střih DVD přílohy)

ISBN 978-80-210-7885-7

ISBN 978-80-210-7882-6 (brož. vaz.)

OBSAH

ÚVOD 5

1. Vznik evaluačního nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy a jeho teoretická východiska 7

1.1 Teoretická východiska 7
1.2 Vznik evaluačního nástroje a jeho struktura 9
1.2.1 Plánování 11
1.2.2 Prostředí pro učení 14
1.2.3 Procesy učení 17
1.2.4 Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte. 20
1.2.5 Reflexe vzdělávání 21
1.2.6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy 22
1.2.7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností. 24
1.2.8 Profesní rozvoj učitele 26
1.3 Pilotování evaluačního nástroje. 29

2. Sebehodnocení práce učitele 31

2.1 Hodnotící škála 31
2.2 Doporučení pro práci s nástrojem, možná rizika 32

3. Kariérní systém 33

3.1 Struktura kariérního sytému 34
3.2 Doklady ke kompetencím standardu učitele. 36
3.3 Komparace evaluačního nástroje a profesních dovedností standardu učitele 37

4. Podmínky pro rozvoj profesních kompetencí 49

4.1 Kolegiální podpora jako forma profesního rozvoje. 50
4.1.1 Zavádění kolegiální podpory do mateřské školy. 51
4.1.2 Podmínky pro rozvoj kolegiální podpory 54
4.2 Úloha profesního portfolia 57

5. Výuková videa 61

5.1 Struktura výukových videí 61
5.2 Jak pracovat s výukovými videi 64

ZÁVĚR 67
POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA 69
PŘÍLOHY 73

Úvod

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání“ (CZ.1.07/1.3.00/48.0022). Tento projekt realizovala Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Jedním z cílů projektu bylo rozvinout profesní kompetence předškolních pedagogů. Současně s rozvojem profesních kompetencí usiloval řešitelský tým také o rozvoj dovedností potřebných pro mentoring v mateřské škole. Součástí dalšího vzdělávání předškolních pedagogů se stala práce s evaluačním nástrojem *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Nástroj měl pomoci s rozvojem reflektivních dovedností v mateřské škole, tedy dovedností, které by učitelům mateřských škol pomohly s hodnocením jejich vlastní práce a se zaváděním změn spojených s individualizací předškolního vzdělávání.

Výstupem projektu se mimo jiné stala výuková videa, která přibližují naplňování některých kritérií *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy*. Doplňkem videonahrávek je tato publikace, která chce přispět k lepšímu porozumění nabízenému evaluačnímu nástroji a k jeho efektivnímu využívání. Proto jsou součástí publikace metodické pokyny a hodnotící formulář, ale také informace o dalších nástrojích podpory sebehodnotících činností. V následujícím textu najde čtenář rovněž teoretická východiska vzniku evaluačního nástroje a podrobný popis jeho jednotlivých oblastí.

Součástí publikace je také kapitola věnovaná kariérnímu systému,[1] který je v současné době pilotován ve vybraných školách. Používání nástroje lze funkčně propojit s dokladovým portfoliem, které se stalo zásadním a povinným podkladem pro atestační řízení při přechodu mezi jednotlivými stupni kariérního systému.

Věříme, že nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* ve spojení s výukovými videi vytvoří vhodnou oporu pro profesní rozvoj učitelů mateřských škol, která umožní tvořivý a efektivní přístup ke zvyšování kvality předškolního vzdělávání.

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
červen 2015, Brno

[1] Bližší informace lze najít na http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/kariernisystem.ep nebo přímo v Metodice pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia v kariérním systému.

1.

Vznik evaluačního nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy a jeho teoretická východiska

Potřebu hodnotit vlastní práci a procesy vzdělávání přinesl nový školský zákon, respektive dvouúrovňové kurikulum. Mateřské školy, stejně jako školy základní a střední, mají nyní možnost připravovat vzdělávací nabídku na základě vlastní volby a podmínek, které mají k dispozici. Tato svoboda je však vyvážená povinností vyhodnocovat účinnost strategií, které mateřská škola volí k dosahování státem požadovaných výstupů, tedy klíčových kompetencí.

Jedním z evaluačních nástrojů, jež mohou mateřské školy využívat pro hodnocení průběhu předškolního vzdělávání a zvolených strategií, je nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*, který vznikl modifikací materiálu *Rámec profesních kvalit učitele* určeného učitelům základních a středních škol (Tomková et al., 2012). Šlo o poměrně dlouhý proces tvorby, který měl několik etap a byl zakončený pilotáží ve vybraných mateřských školách.

Evaluační nástroj byl vytvořen s cílem popsat kvalitu práce učitele, proto se v úvodu zaměříme na teoretická východiska jeho vzniku a filozofii, s jakou autoři k tvorbě nástroje přistupovali.

1.1 Teoretická východiska

Kvalitou vzdělávání se zabývají vlády téměř všech zemí světa (Syslová et al., 2013). Svědčí o tom různé mezinárodní dokumenty i cíle mnoha mezinárodních organizací (např. Evropská komise, OECD, OMEP). Ukazuje se, že pro kvalitu předškolního vzdělávání je zásadní kvalita učitele. „Zvyšování kvality učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje je dnes všeobecně považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol“ (Tomková, et al., 2012).

Mnozí autoři spojují kvalitu s profesionalitou. Pojem profesionalita se stal v českém prostředí velmi diskutovaným (Lukášová, 2003; Spilková, Vašutová, 2008; Štech, 2007). Za klíčové znaky profese učitele jsou považovány expertní/profesní znalosti (Píšová et al., 2014; Shulman, 1987; Spilková, Tomková et al., 2010), celoživotní angažovanost, vysoká míra autonomie a odpovědnost za výkon činnosti.

Důležitým aspektem profesionality je také úroveň přípravného vzdělávání. Několik výzkumů se zabývalo vztahem kvality a kvalifikace (Barnet, 2004; Early et al., 2006; Oberhumer et al., 2010). Je zřejmé, že čím vyšší je úroveň přípravného vzdělávání předškolních pedagogů, tím vyšší je i kvalita předškolního

vzdělávání. Některé další výzkumy však poukazují na to, že bakalářský titul není ještě sám o sobě zárukou vyšší kvality vzdělávání a jeho výsledků (Fuller, Livas a Bridges, 2006). Kromě kvalifikace ovlivňují kvalitu práce učitele také další faktory, jako např. počet dětí ve třídě, mentoring, plat, ale také velmi významně vzdělanost ředitele zařízení (Sylva et al. 2004).

Výzkumy zaměřené na předškolní pedagogy jsou často vedeny jako výzkumy **proces – výsledky** (Janíková a Vlčková, 2009). Např. anglický výzkum Sammons et al. (2008) přináší informace, že děti učitelů s vysokoškolským vzděláním (bakalářským a vyšším), dosahují vyšší skóre ve čtení, matematice, sociálním chování než děti zaměstnanců s nižším vzděláním. Další výzkumy jsou zaměřené na **vliv učitelova chování na chování dětí** ve třídě (Peisner-Feinberg, Burchinal, 1997; Pianta, 1999), jiné se zabývají **interakcí a komunikací** (Bowman, Donovan, a Burns, 2001). Často byla kvalita učitele měřena pomocí ukazatelů, tzn., že byly zkoumány vybrané **aspekty chování** (Arnett, 1989; McCartney, 1984).

Další studie (Mischo et al. 2014) přináší zjištění, že vysokoškolské vzdělávání má vliv na vývoj osobních epistemologií, tzn., že vysokoškolští studenti mají více rozvinuté tzv. objektivní teorie než středoškolští studenti. Znamená to, že se nespoléhají pouze na zkušenosti a intuici, ale dokáží svá tvrzení opírat o teoretické znalosti. Právě reflexe a sebereflexe profesních dovedností se stále častěji objevuje v diskuzích v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů na pedagogických fakultách. Hovoří se o tzv. **modelu reflektivního praktika** (Korthagen, 2011; Lazarová et al., 2014; Píšová, 2005). Schopnost reflexe vlastních zkušeností se považuje za nejefektivnější způsob profesního rozvoje, který se opírá o kritické zkoumání vlastní činnosti v kontextu teoretických východisek.

V českém prostředí se výzkumy kvalitou předškolního vzdělávání a kvalitou práce učitele mateřské školy příliš nezabývají. Výsledky přehledové studie (Syslová, Najvarová, 2012) ukazují, že učitelé nedostatečně chápou terminologii Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Šmelová, 2009), jejich plánování školních i třídních vzdělávacích programů je nekonzistentní, objevují se problémy s formulováním cílů (Šmelová, 2004; Burkovičová, 2010), s hodnocením a sebehodnocením práce učitele atp.

Jeden z rozsáhlejších výzkumů přinesl specifikaci, konkretizaci a pojmenování druhů profesních činností a jejich sestavení do „Konceptu druhů profesních činností reálně vykonávaných učitelkou v MŠ“ (Burkovičová, 2012). Jeho výsledky přinášejí informaci, že sebehodnocení přímé pedagogické práce nepatří v mateřských školách k běžným činnostem učitele.

Řada zemí a odborníků se snaží definovat kritéria kvality učitele, která se často stávají základem pro přípravné vzdělávání. Stanovit obecná kritéria napříč kulturami však není možné. Přesto většina států požaduje kvalifikaci na úrovni ISCED 5A (Bowman et al., 2001; Starting Strong, 2012). Formální požadavky bývají často vymezeny jako profesní kompetence či standardy. Můžeme je najít např. v Nizozemí, Anglii a na Slovensku.

Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Mohou mít podobu profesních kompetencí nebo klíčových profesních činností. Ve Velké Británii se pojetí standardu učitele v posledních letech několikrát změnilo. Původní pětistupňový model z roku 2007 byl v roce 2012 (Teachers' Standards, 2012) změněn na tzv. „minimální úroveň“, kterou by měla naplňovat většina učitelů. Standardy tedy definují, kdo naplňuje požadavky profese a o kom lze říci, že je „hotovým“ učitelem – profesionálem, a kdo tyto požadavky nenaplňuje. Definování základních znalostí a dovedností učitelů je rozděleno do 2 oblastí – *Vzdělávání* a *Osobní a profesní růst*.

Nizozemí definuje také jen jednu úroveň. I v této zemi procházela tvorba standardu mnohými fázemi (Spilková et al., 2010), které vyústily v definování sedmi kompetencí – *kompetence interpersonální, pedagogická kompetence, odborná a didaktická kompetence, kompetence organizační, kompetence pro spolupráci s kolegy, kompetence pro spolupráci s okolím* a *kompetence k reflexi a sebezdokonalování*.

Kompetence jsou dále rozpracovány a charakterizovány kritérii a indikátory. Popisují úroveň, které by měl dosáhnout každý učitel primárního vzdělávání (které obsahuje i předškolní vzdělávání podle našich měřítek) a sekundárního vzdělávání. Standard v podobě modelu kompetencí je určen pro systematickou reflexi a zlepšování vlastní práce učitelů. Profesní standardy na Slovensku mají definovány čtyři úrovně – začínající učitel, samostatný učitel, učitel s první atestací a učitel s druhou atestací (Pavlíková, 2009). Jsou určené speciálně pro učitele předškolního vzdělávání a vznikly na základě *Koncepce profesního rozvoje pedagogických zaměstnanců*. Při tvorbě profesních standardů byly vymezené tři základní dimenze – *kompetence orientované na žáka, kompetence orientované na edukační proces* a *kompetence orientované na seberozvoj učitele předškolního vzdělávání*.

Uvedené příklady dokumentují snahu propojit již vytvořené profesní standardy učitelů s jejich dalším vzděláváním a kariérním růstem. Ve všech zmíněných případech je podstatné, že stát definoval požadavky na kvalitu výkonu profese a dal školám „vodítko“ pro specifikaci a konkretizaci vlastních kritérií pro posuzování a hodnocení práce učitele.

1.2 Vznik evaluačního nástroje a jeho struktura

V České republice se tvorba standardu, tedy definování kvality práce učitele, stalo v minulosti tématem diskuze již několikrát. Poprvé to bylo v letech 2000–2001, kdy byl schválen projekt „Podpora práce učitelů“. Jeho výstupem byly profesní standardy v podobě sedmi klíčových kompetencí učitele (Vašutová, 2004). Kompetence byly přizpůsobeny jednotlivým stupňům škol, vznikly tedy i kompetence učitele předškolního vzdělávání.

K druhého pokusu o definování standardu kvality učitele došlo v roce 2008. Výstupem tohoto projektu, který byl ale brzy ukončen, se stal rámcový dokument *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*

zveřejněný v Učitelských novinách (2010, roč. 113, č. 12, s. 15–18). Tento dokument byl dopracován v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě[2] do podoby *Rámce profesních kvalit učitele* určeného učitelům základních a středních škol (Tomková et al., 2012). Cílem projektu Cesta ke kvalitě bylo vytvořit podpůrné materiály pro autoevaluaci škol.

Úpravou výše zmíněného dokumentu vznikl evaluační nástroj pro potřeby mateřských škol (Syslová, 2013), určený učitelům a ředitelům mateřských škol pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele. Východiskem tvorby nástroje se stal tzv. holistický (integrativní) přístup. Na rozdíl od přístupu behaviorálního vychází z komplexního obrazu práce učitele, pro nějž je typická kontextovost a provázanost jednotlivých komponent. Kvalita učitele je chápána jako vzájemné propojení různých aspektů a dimenzí vzdělávání, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné.

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

1. Plánování vzdělávací nabídky.
2. Prostředí pro učení.
3. Procesy učení.
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí.
5. Reflexe vzdělávání.
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy.
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností.
8. Profesní rozvoj 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 dítěte.
- Používá závazné právní normy platné pro jeho 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.
- Vnáší do třídy demokratické principy jednání a soužití.

[2] TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Dostupný z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf [cit. 2012-08-18].

- 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.).

Dalším důležitým předpokladem kvality profesních činností učitele je nezbytná úroveň jeho **profesních znalostí.** Ta je garantována jeho kvalifikací, v tomto případě ukončeným bakalářským programem přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol.

Uvědomujeme si, že v České republice je stále možnost nabýt kvalifikaci učitele mateřské školy také v rámci středoškolského vzdělávání. Na základě výše uvedených výsledků zahraničních (i českých) výzkumů se ale domníváme, že na výkon profese učitele mateřské školy by měly být kvalifikační požadavky zvýšeny. Proto vychází profesní znalostní základna učitele mateřské školy z profilu absolventa terciárního (bakalářského) vzdělávání. To znamená, že k jeho kvalifikaci patří:

- pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vzdělávání);
- znalost předškolní pedagogiky;
- didakticko-metodická 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 o dětech a jejich charakteristikách (psychologické znalosti) a individuálních vzdělávacích potřebách;
- znalost sebe sama.

V následujících odstavcích si představíme kritéria a indikátory kvality jednotlivých oblastí a popíšeme si jejich smysl, případně uvedeme příklady z praxe či citace z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV), který kvalitu představuje.

1.2.1 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.

Tato oblast směřuje k respektování individuality každého dítěte a podpoře jeho rozvoje. Tvorba krátkodobých, ale i dlouhodobých plánů vychází z dobré znalosti jednotlivých dětí, jejich schopností, potřeb, zájmů. Plány obsahují vzdělávací strategie vhodné pro tuto věkovou kategorii a směřují k dlouhodobým záměrům vzdělávací soustavy, tedy k rozvoji klíčových kompetencí.

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.*

    V RVP PV jsou za vhodné metody považovány prožitkové a kooperativní učení. Oba způsoby učení vycházejí z přímých zážitků dětí. RVP PV také upozorňuje, že efektivnější jsou organizační formy skupinové a individuální a požaduje, aby převládaly nad hromadnými formami učení. Školní vzdělávací program by měl specifikovat obecné požadavky RVP PV tak, aby měl učitel jasnější představu, jak postupovat při plánování třídních vzdělávacích programů, jaké vzdělávací strategie volit, aby se u dětí rozvíjely klíčové kompetence.

2. Stanoví 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.*

    Dlouhodobými vzdělávacími cíli je myšlen rozvoj klíčových kompetencí. Učitel se v krátkodobých plánech zabývá konkretizací cílů tak, aby vzdělávací nabídka integrovala pokud možno co nejvíce vzdělávacích oblastí. Konkretizace cílů znamená přizpůsobit je nejen potřebám dětí, ale také zvolenému obsahu vzdělávání. Co se týká očekávaných výstupů, měly by učiteli pomoci vyhodnotit dopady zvolených strategií na rozvoj jednotlivých dětí. Měly by být natolik konkrétní, aby s hodnocením výsledků vzdělávání učiteli pomohly. Současně by měly učitele vést k představě, jak se rozvíjejí dětské kompetence. Neměly by tedy být jen izolovanými výstupy jednotlivých činností, ale kompaktním celkem, ukazujícím osobnostní (komplexní) rozvoj osobnosti dítěte.

3. K naplnění dílčích vzdělávacích cílů vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost, volí vhodné metody a orga-nizaci 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, které je zajímají.*

Obsah vzdělávání není v současné době jednoznačně definován. Mateřská škola si jej definuje sama prostřednictvím tzv. integrovaných bloků (blíže Krejčová et al., 2015). Tvorba integrovaných bloků je v RVP PV definována tak, že nemá rozlišovat „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale nabízet dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Jinými slovy to znamená, že nelze připravovat vzdělávací nabídku zaměřenou na pohyb (tělesná výchova), rozvoj kognitivních oblastí (matematické představy, rozumová výchova) či estetické vnímání (hudební výchova, výtvarná výchova). Tyto činnosti (pohybové, výtvarné atd.) je potřeba připravovat tak, aby rozvíjely celou osobnost dítěte současně (integrovaly všechny vzdělávací oblasti). Obsahovou náplní (tématem) se pak stávají situace, které jsou pro děti aktuální, konkrétní, uchopitelné… Jde tedy o situace, jakými jsou např. úraz dítěte, změny v přírodě, ale i vztahy ve třídě. Školní vzdělávací program tedy musí umožnit, aby učitel mohl ve třídě na tyto situace reagovat. Neměl by mít rozplánovaná témata na jednotlivé týdny dopředu na celý rok. Tento způsob je příliš svazující a málo flexibilní pro naplnění požadavku RVP PV na tzv. situační učení.

4. Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání:
    - *Prokazatelně monitoruje průběh a výsledky vzdělávání.*

    Učitel vyhodnocuje každý realizovaný tematický plán. K vyhodnocení realizovaného vzdělávání používá očekávané výstupy, tzn., že monitoruje, co se které dítě naučilo. Dokumentuje zainteresovanost dítěte, kterým typům činností dávalo dítě přednost, jak se rozšířily informace (znalosti), se kterými do tématu vstupovalo atd.

5. Volí způsoby diferenciace a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí:
    - *Doloží, že plánuje pro různé typy dětí (např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera), v přípravě navíc plánuje specifické činnosti pro jedno 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 stanoví pro dítě krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání, které zapracovává do záznamů o dítěti.*

    Vzdělávací nabídka má podle RVP PV počítat s „aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte“. Učitel plánuje vzdělávací nabídku tak, aby děti měly možnost volit činnosti podle svého zájmu a schopností, tedy se zaměřením činnosti v souladu se znalostí tzv. mnohočetné inteligence. Informace o pokrocích si zaznamenává (viz předchozí bod) a v určitých intervalech předává rodičům. Zpravidla se tak děje na konzultačních hodinách (viz oblast 7).

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).*

    Jak jsme již uvedli, při plánování si učitel formuluje konkrétní očekávané výstupy (lze využít materiál Konkretizované očekávané výstupy) pro hodnocení toho, zda děti dosáhly plánovaných cílů vzdělávání. Kromě těchto formulací je dobré také předem promýšlet, jak budou výsledky u jednotlivých dětí zjišťovány. Zda půjde pouze o pozorování toho, jak se do činností zapojovaly, nebo použije další metody. Jednou z nich může být např. rozhovor, který vede učitel s dětmi na začátku tematické části o tom, co už děti o tématu vědí, a potom na konci, např. prostřednictvím diskuzního kruhu. Některé mateřské školy nechají dětem na konci tématu vypracovat tzv. sebehodnotící listy apod.

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…*

    Učitel, který má ve třídě integrované děti se speciálními vzdělávacími potřebami, promýšlí vzdělávací nabídku tak, aby se jí mohly zúčastnit i ony. Vzdělávací nabídka by tak měla odpovídat individuálnímu vzdělávacímu plánu.

1.2.2 Prostředí pro učení

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

Prostředí významně ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Pokud má dítě možnost realizovat hry (spontánní aktivity) v souladu se svými schopnostmi a potřebami, máme jistotu, že se budou přirozenou cestou rozvíjet všechny klíčové kompetence. Nelze však spoléhat pouze na hru dětí. Prostředí by mělo nabízet možnosti i k řízenému experimentování a zkoumání tak, aby učitel věděl, že nebude u jednotlivých dětí opomíjen rozvoj žádné z dětských kompetencí. Za jednu z nejdůležitějších komponent podporujícího prostředí je považováno vytváření pozitivního sociálního klimatu. Pocit bezpečí je pro učení dítěte základním předpokladem. Je tedy nutné vytvořit taková pravidla, která dětem pomohou orientovat se ve vztazích ve třídě a podpořit jejich samostatné rozhodování.

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 dětem prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ.*
    - *Projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému dítěti.*

    Učitel jde dítěti příkladem v chování a jednání. Měl by tedy být sám vzorem respektujícího chování (Kopřiva et al., 2008). Používá popisný jazyk, který dětem umožňuje lepší orientaci v sobě, ale i v prostředí celé třídy. V jeho komunikaci nepřevládají jeho názory, zkušenosti a požadavky na děti, ale naopak častěji se obrací na děti s dotazy na jejich názory a zkušenosti. Využívá aktivní naslouchání a pozitivní neverbální komunikaci (úsměv), projevuje zájem o děti.

2. Podporuje spolupráci mezi dětmi:
    - *Analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy.*
    - *Žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi dětmi.*

    Učitel se stává pozorovatelem dění ve třídě. Zaměřuje se na oceňování vzájemné pomoci a využívá např. toho, když si dítě neví rady, aby se snažilo požádat o pomoc své kamarády. Nedává tedy dětem rady, nevysvětluje, ale vyzývá k pomoci ostatní.

3. Vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru:
    - *Staví na silných stránkách dítěte.*
    - *Vytváří situace, ve kterých dítě může prožít úspěch, podporuje snahu dítěte, povzbuzuje ho („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko, to dokážeš, neboj se…“).*

    V souladu s RVP PV „podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků“. Zaměřuje se na silné stránky, tzn. oceňuje, co se dítěti již podařilo a neupozorňuje na to, co se dítěti nedaří. Využívá dětí, které mají větší zkušenosti nebo se jim daří některé činnosti lépe, k tomu, aby např. vedly skupinovou práci.

4. Rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění pro jejich potřeby:
    - Akti*vně získává informace o dítěti a jeho potřebách (např. vedením záznamů o dětech).*
    - *Pomáhá dětem izolovaným a třídou odmítaným.*

Učitel si vede tzv. portfolia dětí (Syslová et al., 2015), do kterých ukládá dokumenty o silných stránkách dítěte (fotografie činností či výsledků her, výkresy, pracovní listy, videonahrávky), o jeho pokrocích (záznamové archy, diagnostické listy). Pokud ze záznamů vyplývá, že některé z dětí není ostatními příliš přijímáno, nemá chuť zapojit se do činností ostatních apod., připravuje učitel takovou nabídku činností, aby ostatní děti pochopily, že je třeba zapojit a ocenit i toto dítě. Často se tak děje prostřednictvím vlastního příkladu učitele, který si s dítětem hraje, oceňuje jeho chování apod.

5. Dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli:
    - *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.*

    Učitel často popisuje emoce vlastní i emoce dětí, záměrně se jim věnuje. V jeho komunikaci převládají otevřené otázky, kterými děti vybízí ke sdělování jejich názorů. Vyčkává na odpověď dětí přesto, že jim mohou některé formulace trvat déle. Svým projevem (oceňování) jde dětem příkladem a připravuje takové hry, kde děti sdělují pozitivní informace o ostatních. Např. „pošli míč kamarádovi a řekni, co se ti na něm líbí“, „zavolej si k sobě kamaráda, který ti dnes s něčím pomohl…“.

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 zvládání chování a upevňování dodržování pravidel využívá pozitivní zpětnou vazbu.*

    Předpokladem naplňování tohoto kritéria je vytvoření pravidel soužití. Znamená to nechat děti pojmenovat, co by potřebovaly pro to, aby se v mateřské škole cítily dobře. Při společné diskuzi pak učitel v roli moderátora shrnuje postřehy dětí a společně s nimi formuluje zásady, které by ve třídě měli všichni dodržovat, aby se cítili příjemně. Vybízí děti ke znázornění těchto pravidel (piktogramy). Při hodnocení chování dětí

(dodržování dohodnutých pravidel) se zaměřuje především na pozitivní stránky, respektive na oceňování dětí, které pravidla dodržují. U dětí, které pravidla nedodržují, diskutuje o možnostech, jak jejich chování napravit.

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 podle aktuálních potřeb a zájmů.*
    - *Zapojuje děti do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jeho udržování.*
    - *Vede děti k dodržování pravidel, k úklidu hraček, k péči o předměty.*
    - *Výtvory dětí vystavuje, aby je mohli shlédnout 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).*

    Prostředí třídy umožňuje dětem hrát si ve skupinách a vytváří „intimní“, bezpečné prostory. Znamená to odstoupit od otevřeného prostoru a přejít ke koutům ohraničeným např. paravány či vhodně uspořádaným nábytkem (Krejčová et al., 2015). Připravené a podnětné prostředí umožňuje, aby děti mohly pokračovat celý týden v započatých projektech, a tak tvořivě rozvíjet svoji hru. Možnost vstupu rodičů do tříd (nikoli přebírání dětí mezi dveřmi) tak umožňuje, aby rodiče na vlastní oči viděli herní kouty, případně výsledky her, kterým se děti během dne věnovaly.

1.2.3 Procesy učení

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

Na základě poznatků z neurovědy vychází nyní vzdělávání z tzv. konstruktivistických přístupů. Jeho podstatou je aktivace dítěte, které si prostřednictvím spolupráce s ostatními dětmi osvojuje (konstruuje) poznatky o světě v souladu se svými zkušenostmi a svou dispoziční výbavou. Učitel je z pohledu konstruktivistických přístupů podporovatelem, který podněcuje myšlení dětí, sdílení názorů mezi dětmi a spolupráci při nabízených činnostech.

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 jejich zájem (vnitřní motivaci) o toto téma.*
- *Reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby dětí.*

Aby bylo vzdělávání efektivní, je nutné, aby učitel myslel již při plánování na potřeby dětí. Zvolené téma by mělo být v souladu se situačním a prožitkovým učením. Děti by měly být již na začátku realizace tematické části vtahovány do diskuze o svých zkušenostech se zvoleným tématem, s tím, co by je zajímalo a jaké činnosti by navrhovaly realizovat. Jen tak se může učitel vyhnout tomu, že bude muset znovu a znovu děti k plánovaným činnostem vybízet a „motivovat". Pokud budou děti od počátku vtaženy do dění a problematiky zvoleného tématu, bude realizace tematické části (krátkodobého plánu) probíhat s nadšením dětí, jejich velkou angažovaností a motivací. Učitel by měl při plánování počítat s tím, že děti si předložené téma budou upravovat podle svých nápadů a neměl by rigidně trvat na realizaci jím připravených aktivit.

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* učení.

Řízené činnosti, které učitel připravuje, realizuje zpravidla v malých skupinkách. To dětem umožňuje vidět věci z různých zorných úhlů, učí se zdůvodňovat svoje rozhodnutí atd. Metody, které učitel využívá, jsou tzv. aktivizující. Znamená to, že se odklání od hromadných činností, při kterých byly děti často v pasivní roli (naslouchaly, zpracovávaly úkoly). Aktivizace dětí znamená umožnit jim sdělovat si vzájemně názory, nechat je domlouvat se na způsobu, jakým budou pracovat atd. Činnosti, které připravuje, umožňují dětem, aby samy zpracovávaly úkoly do podoby, která není předem daná. Vede to děti k větší kreativitě a rozvíjí jejich fantazii společně s dalšími kompetencemi.

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).*
    - *Zadává 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.*

    Děti mají možnost rozhodovat se mezi spontánními a řízenými činnostmi, což znamená, že není nutné, aby ukončily spontánní aktivitu a šly se věnovat učitelkou připraveným činnostem. Řízené činnosti učitelka nabízí v dostatečném počtu, aby si z nich děti mohly vybírat nebo děti rozděluje do skupin tak, aby si mohly vzájemně pomoci. Řízené činnosti jsou dětem zadávané jako problém, který mají vyřešit. Takovým problémem je např. zadání: Zkuste vytvořit město, ve kterém byste chtěli žít… Dokončete příběh tak, aby dopadl dobře… Nakreslete … podle vašich představ.

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.*

    Učitel zařazuje do vzdělávání dětí témata, která úzce souvisí s jejich životem (smrt, narození dítěte, televizní reklamy), vychází z jejich zkušeností (přátelství, zlo, oslavy, smyslové vnímání) či jejich zájmů (příroda, sporty, kultura). Umožňuje jim zkoumat a hledat informace o probíraných tématech, předkládá činnosti tak, aby děti analyzovaly, porovnávaly, vyhodnocovaly, tvořily hypotézy atd.

5. Komunikuje s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně:
    - *Při komunikaci s dětmi používá spisovnou češtinu.*
    - *Vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro děti.*
    - *Hojně využívá prostředky neverbální komunikace.*

    Učitel používá jednoduché výrazy, ale nerezignuje při tom na odborný jazyk. Srozumitelnost neznamená používaní zdrobnělin. Naopak se jim vyhýbá. Tam, kde je to vhodné, např. při oceňování dětí, používá např. zvednutý palec, zvednuté obočí jako znak údivu apod.

1.2.4 Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte

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

Hodnocení je nedílnou součástí plánování. Při něm učitel získává informace o dítěti, o jeho osobnosti, ale také o pokrocích, které v učení dělá. Jde o základní prvek individualizace předškolního vzdělávání. Učiteli poskytuje hodnocení pokroků jednotlivých dětí zpětnou vazbu o efektivitě jeho práce (jak kvalitní byl plán a jeho realizace), dítěti informaci o jeho silných stránkách, případně o možnostech, co zlepšovat.

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 informuje o tom, v čem by se mohly zlepšit.*

    Učitel popisuje činnosti dětí a jejich chování se zaměřením na pozitivní aspekty. Případné nedostatky komentuje s očekáváním zlepšení. Např. „Vidím, že tvůj domeček má již mnohem rovnější stěny. Věřím, že příště se ti povede jej vybarvit už zcela bez přetahování.“ Záznamy o pokrocích dokládá buď písemně, (záznam z pozorování) nebo na konkrétních činnostech (výkres, foto hry atd.)

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.*

    Hodnocení pokroků vztahuje učitel k požadovaným kompetencím, tedy k tomu, jak se dítě projevuje ve vztahu k ostatním, jaký postoj zaujímá k sobě samému, jak se dokáže postarat o sebe apod. Pokud posuzuje učitel výkony dítěte vzhledem k vývojové psychologii (ve třech letech by již měl střídat nohy při chůzi po schodech), vždy musí přihlížet k možnostem dítěte a jeho specifikům (pokud dítě začalo chodit mnohem později,

než je obvyklá norma, je pochopitelné, že i další vývojové pokroky budou pomalejší). Očekávané výstupy musí vidět v jejich vzájemné komplexnosti a nevyhodnocovat je izolovaně.

3. Využívá hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci dětí k učení:
    - *Využívá pozitivní hodnocení a popisný jazyk.*

    V roli facilitátora se stává učitel pozorovatelem a takto získané informace využívá k tomu, aby dítěti poskytl pozitivní informace o tom, co dělá a jak se chová. Poskytováním pozitivní zpětné vazby („Vidím, že jsi postavil vysoký komín! Mám radost, že jste se s Janou dokázaly domluvit. To bylo asi těžké postavit tak náročnou stavbu.“) umožňuje dítěti být hrdé na jeho činy, zvyšuje jeho sebevědomí, a tím mu dodává energii k dalším pokusům a činnostem.

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.*

    Učitel umožňuje dětem hovořit o jejich nápadech, podporuje je v jejich realizaci. Vybízí děti k rozhodování, ale i zvažování, případně je otázkami vede k regulaci jejich rozhodnutí („Myslíš, že je to dobrý nápad? Šlo by to jinak? Co se stane, když…?“). Podporuje je v tom, aby se nebály chyby, ale naopak ji využily ke změně plánu, dalšímu rozhodnutí apod.

1.2.5 Reflexe vzdělávání

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

Současné individualizované vzdělávání umožňuje vzdělávat společně děti s různými vzdělávacími potřebami, schopnostmi, ale i z různého rodinného prostředí (kulturně, sociálně, nábožensky i etnicky odlišného). Učitel tedy musí využívat širokou škálu vzdělávacích strategií, aby dosáhl u všech dětí rozvoje klíčových kompetencí v souladu s individualitou každého dítěte. Hodnotit efektivitu vzdělávání patří k důležitým aspektům profesionality učitele. Reflexe vzdělávání pomáhá učiteli vyhnout se stereotypům a respektovat různorodost učebních stylů dětí.

Učitel:

1. Vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, ale i 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.*

Učitel shromažďuje práce dětí, ale také svoje záznamy, kterými může doložit, jak se děti v rámci jednotlivých témat rozvíjely. Své záznamy analyzuje a sleduje, jak kterým dětem vyhovují zvolené strategie, kdy je jejich zapojení aktivnější apod. Podle zjištěných informací dále uzpůsobuje nabídku činností, rozděluje děti do skupin apod.

2. Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečné dosažené výsledky:
   - *Prokazatelně doloží výsledky učení dětí v podobě výrobků, na videozáznamu apod.*

   Při ukládání informací o dítěti do jeho portfolia dává zjištění do souvislostí s očekávanými výstupy, respektive s dětskými kompetencemi. Fotografii či videozáznam např. opatří komentářem typu: „Zde lze spatřit, že se Honzík domlouvá s kamarádem na způsobu řešení konfliktní situace.“

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 apod.*
   - *Reflexe se týká také vývoje vztahů mezi dětmi ve třídě.*

   Informace, které učitel získává pozorováním, doplňuje o informace získané např. od rodičů dětí (viz oblast 7). Rozhovory, které vede s druhým učitelem či rodiči dítěte, doplňuje o analýzu informací o ostatních dětech. Sleduje tedy vývoj nejen samotného dítěte, ale identifikuje také prostřednictvím sociogramu vztahy mezi dětmi v rámci celé třídy.

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).*

   Práci s portfolii jednotlivých dětí vnímá učitel nejen jako informaci o jednotlivých dětech, ale také jako zpětnou vazbu své vlastní práce. Při sledování rozvoje každého dítěte si tak uvědomuje, jestli vzdělávací nabídka, kterou připravuje, a způsob komunikace s dítětem je pro něj vhodným prostředkem rozvoje, či nikoli.

1.2.6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

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

Učitel se stává v předškolním vzdělávání příkladem pro rozvoj zejména sociálních dovedností. Děti se v tomto věku učí především nápodobou, proto je důležité, jaké vzorce chování dětem učitel zprostředkovává. Jeho schopnost být „týmovým hráčem“ umožňuje dětem napodobovat dovednosti, jakými jsou schopnost naslouchat, sdílet, být empatický apod. Přispívá to k celkově pohodové atmosféře v mateřské škole a příznivému klimatu pro učení dětí. Angažovanost učitele a schopnost argumentace zvyšuje jeho profesionalitu při vystupování na veřejnosti.

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.*

    Učitel se aktivně zapojuje do diskuzí týkajících se školního vzdělávacího programu. Není jen „pasivním spoluhráčem“, což znamená pouhé přitakávání a souhlas s návrhy ostatních či vedení mateřské školy. Přemýšlí o obsahu vzdělávání a sám navrhuje změny, úpravy či nová témata vzdělávání.

2. Přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci:
    - *Objektivně pojmenovává 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.*

    Při diskuzích na pedagogických radách používá učitel věcné a profesní argumenty týkající se činnosti mateřské školy, jejího vedení či vzdělávání dětí. Pokud kritizuje některou z oblastí života mateřské školy, měl by současně přinášet konstruktivní návrhy na změny. Diskuze by měly mít partnerský charakter, měl by respektovat názory ostatních, vyslechnout je a hledat taková řešení, která budou přijatelná pro všechny.

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.).*

Ke zkvalitňování předškolního vzdělávání patří především sdílení zkušeností. Znamená to časté diskuze o zkušenostech se vzděláváním dětí, spolupráci s rodiči, vedení záznamů o dětech, řešení konfliktních situací, zavádění nových prvků do vzdělávání atd. Při výměně zkušeností pomáhají vzájemné návštěvy učitelů a následná diskuze o shlédnuté realitě. Výborné je sdílení videonahrávek na pedagogických radách apod.

1.2.7 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.

Rodina je primárním výchovným prostředím, které velmi ovlivňuje osobnost dítěte a jeho postoj k sobě samému i okolí. Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou proto patří k základním stavebním kamenům individualizovaného vzdělávání. Největších efektů v rozvoji dětí lze dosáhnout prostřednictvím partnerského vztahu s rodiči a jejich zapojením do života mateřské školy. Proto by mateřská škola měla nabízet různé formy spolupráce a pravidelně udržovat s rodiči dětí kontakt.

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.*

Mateřská škola nabízí rodinám různé formy zapojení do života školy. Některé mateřské školy mají zřízeny tzv. rady škol či jinou formu občanských sdružení. Ta se stávají partnerem v rozhodování o záležitostech školy, působí jako prostředník v komunikaci mezi vedením mateřské školy a rodiči. Mateřská škola využívá všech možností, aby rodičům poskytovala dostatek informací o svých záměrech a cílech vzdělávání, například prostřednictvím webových stránek, vydáváním vlastního časopisu, na nástěnkách školy, ale i prostřednictvím společných setkání, diskuzních skupin apod.

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, diskuze a další vzdělávací aktivity).*

    Mateřská škola připravuje různorodé formy, jak spolupracovat s rodinou. Příkladem mohou být akce jako společné výlety, zapojení rodin do vybraných tematických celků, ale i nabídka společného tvoření (pečení vánočního cukroví, zdobení velikonočních vajíček, příprava masek na karneval) či příprava odborných přednášek (školní zralost, dítě s ADHD). Mnohé mateřské školy již otevřely své knihovny a zpřístupnily rodičům odborné publikace. Některé mateřské školy využívají tzv. edukativně stimulační skupiny k zapojení rodičů do přípravy na vstup dětí do základní školy.

3. Poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích učení dítěte:
    - *Pravidelně zákonným zástupcům poskytuje 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.*

    Mnohé mateřské školy již zavedly tzv. hovorové (konzultační) hodiny, při kterých rodiče informují o silných stránkách dítěte, o tom, co děti v uplynulém období zvládly, a společně se domlouvají, co by bylo dobré u děti v následujícím období podpořit. Své informace dokládají rodičům prostřednictvím dokumentů založených v portfoliu dítěte. Schůzky se konají zpravidla 2–3× ročně. Termíny jsou voleny tak, aby rodičům vyhovovaly, případně si mohou rodiče volit náhradní termín. Objevují se již způsoby elektronické komunikace, prostřednictvím facebooku či mailem.

    Kromě informací o dítěti zprostředkují některé mateřské školy rodičům informace o týdenních plánech, které vyvěšují do šaten dětí či na webové stránky mateřské školy. Rodiče tak mají představu o cílech vzdělávání a tématech, kterými se jejich děti v daném období zaobírají. Mohou vstupovat do plánování a navrhovat další aktivity.

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 rozvoj dětí.*
    - *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, která korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/komunitě.*

Učitel získává od rodičů dětí při pravidelných setkáních také informace o rodinném zázemí dítěte, o zájmech rodiny, povolání rodičů, způsobu trávení volného času apod. Díky těmto informacím pak může zařazovat vhodná témata, ale také využívat členů rodiny k obohacení některých tematických celků. Stále častěji se objevují také písemné způsoby komunikace s rodinou např. formou týdenních zpráviček. Mateřské školy již používají také služebních mobilních telefonů pro komunikaci s rodinou, zatím zpravidla jen k řešení aktuálních situací.

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.*

   Učitel se snaží využívat dostupné organizace a instituce (knihovny, farmy, úřady, obchody, domovy důchodců) k obohacení vzdělávací nabídky. Komunikuje s lidmi v těchto organizacích a hledá vhodné formy, jak umožnit dětem poznávat naši společnost. Nejde tedy o tradičně pojatá vystoupení dětí, ale jejich zapojení do života obce jinými formami spolupráce (diskuze, pozorování, experimentování, společné tvoření apod.).

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.*

   Učitel se může stát aktivním spolutvůrcem PR (public relation) mateřské školy. Může prezentovat práci mateřské školy v místním tisku, zapojovat se do místních občanských sdružení, ale také pořádat např. meetingy.

1.2.8 Profesní rozvoj učitele

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

Profesní rozvoj se stává součástí celoživotního učení. Jeho základem je schopnost reflektovat svoji práci, uvědomovat si svoje silné stránky a plánovat rozvoj těch slabých. Pro zkvalitňování vlastní práce využívá učitel všech dostupných prostředků, jakými jsou četba odborné literatury, účast v dalším vzdělávání, sdílení s dalšími učiteli atd.

Učitel:

1. Projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s dětmi:
    - *Zabývá se svou profesí a dětmi také mimo svou přímou vyučovací povinnost.*

    Učitel sleduje aktuální dění (v médiích, tisku), zapojuje se do odborných diskuzí, je členem profesních organizací apod.

2. Průběžně reflektuje svou práci (nejen přímou vyučovací povinnost), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhovat alternativní způsoby práce:
    - *Reflektuje svou práci 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 navrhovat alternativní řešení.*
    - *Je schopen posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji.*

    Svoji práci reflektuje (hodnotí) různými prostředky (terénními poznámkami, videonahrávkami). Vede si záznamy o svých zjištěních a při diskuzích (např. na pedagogických radách) dokáže zdůvodňovat svoje rozhodnutí a způsoby práce s oporou o teoretická východiska (např. mnohočetné inteligence Gardnera, konstruktivistické přístupy Piageta nebo Vygotského apod.).

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, pracovně právní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií.*
    - *Využívá k svému rozvoji reflexe od dětí, kolegů, vedení školy.*
    - *Formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy.*

    Učitel si vede svoje profesní portfolio, kam si zakládá doklady o svých profesních dovednostech (fotografie, poznámky, tematické plány), ale také o svých plánech (co chce v určitém období změnit, naučit se apod.). V portfoliu má také informace od kolegů (záznam z rozhovoru následujícím po vzájemné návštěvě), od vedení školy (záznam z hospitace) či od rodičů (dopis). To vše by mělo v průběhu času ukazovat na změny, které se v práci učitele udály.

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.*

Učitel dokáže svoji práci reflektovat vzhledem k cílům školy, nejen ke svým schopnostem. Pokud si např. škola dá za cíl rozvíjet dovednosti týmové práce, hledá možnosti (semináře, odbornou literaturu), jak tyto dovednosti rozvíjet.

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.*

   Součástí profesního portfolia jsou osvědčení o absolvovaných kurzech, ale také výpisky z odborné literatury, výstřižky z časopisů či odkazy na internetové stránky. Kromě těchto formálních způsobů dalšího vzdělávání může portfolio obsahovat záznamy z diskuzí s kolegy či postřehy ze vzájemných hospitací.

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 svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik.*

   Při prezentaci svého profesního portfolia dokládá účast na dalším vzdělávání, ale také zavádění nabytých znalostí do praxe. Využívá k tomu videonahrávky, poznámky, ale i další formy dokumentování své práce.

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 seberozvoje.*
   - *Pracuje jako uvádějící učitel, mentor.*

   Efektivními způsoby, jak prokázat vlastní profesní rozvoj, je seznamovat ostatní se zaváděním nových prvků ze seminářů či odborné literatury. Osvědčila se prezentace prostřednictvím videonahrávek či dokumentací, prostřednictvím výtvorů dětí, nových pomůcek apod.

8. Pečuje o své fyzické a psychické zdraví, aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.

   Učitel se ve svém volném čase věnuje aktivitám, které podporují fyzickou zdatnost, umí relaxovat a ví, že se v případě potřeby může obrátit na odborníky např. v pedagogicko psychologické poradně.

1.3 Pilotování evaluačního nástroje

Nástroj Rámec profesních kvalit učitele MŠ byl pilotován ve čtyřech mateřských školách. Jednalo se o pětitřídní mateřskou školu v Praze, spojený subjekt 7 mateřských škol v Neratovicích a dvě trojtřídní mateřské školy v Brně.

Tři mateřské školy pracovaly podle pokynů a zpracovaly zprávu, ke které přiložily vyplněné nástroje a na závěr proběhl individuální rozhovor s ředitelkou školy. Cílem analýzy zprávy a individuálního rozhovoru bylo zjistit, zda je předložený nástroj srozumitelný, jak je vnímán učitelkami a jaké jsou jeho možnosti při hodnotícím rozhovoru s ředitelkou mateřské školy.

Ve čtvrté mateřské škole proběhla po vyhodnocení práce s nástrojem tzv. ohnisková skupina. Cílem ohniskové skupiny bylo zjistit, zda je nástroj dostatečně srozumitelný a jak jej lze v mateřské škole využít pro sebehodnocení a profesní růst učitelek.

Pilotáž ukázala, že k největším problémům při práci s nástrojem a hodnotícím formulářem patřilo porozumění některým pojmům a jejich vyjasnění. Učitelky vnímaly obsah používaných pojmů v souvislosti s jejich individuálním chápáním, představami, zkušenostmi a dosaženým stupněm vzdělání.

K nejcennějším výsledkům práce s evaluačním nástrojem patřily hodnotící rozhovory ředitelek s jednotlivými učitelkami. Přinesly učitelkám nejen zpětnou vazbu, ale i korekci pohledu na sebe sama. Ukázalo se, že při hodnocení vlastní práce byly velmi sebekritické učitelky s krátkodobou praxí oproti učitelkám s dlouhodobou praxí, které svoji práci naopak nadhodnocovaly.

Pilotáž také ukázala, že pro využívání nástroje k efektivnímu sebehodnocení je nezbytné doplnit jej o další podpůrné prostředky jako např. výuková videa, mentoring a cílená zpětná vazba poskytovaná vedením mateřské školy.

2.

Sebehodnocení práce učitele

Pro sebehodnocení práce učitele jsme připravili hodnotící formulář, který má excelovou podobu. Jsou v něm uvedena pouze kritéria jednotlivých oblastí (příloha 1). Příklady ukazatelů kvality pro jednotlivá kritéria jsou součástí nástroje. Ukazatelé kvality nejsou vyčerpávající, každá mateřská škola si může vytvořit další, vycházející z konkrétních podmínek dané školy. Doporučujeme dodržovat maximální počet 5 příkladů ukazatelů u každého kritéria. Nové ukazatele je třeba formulovat v ich formě, stávající ukazatele je možné odebírat.

Hodnocení kvality práce učitelů mateřských škol s oporou o *Rámec profesních kvalit učitele MŠ* by mělo být prováděno ve vybraných oblastech jednou ročně (např. na konci školního roku). Záleží však na učiteli, jak často bude s nástrojem pracovat. Může ho využít i k průběžné sebereflexi a k individuálnímu profesnímu rozvoji.

Největší přínos práce s nástrojem vidíme v rozhovoru učitele s mentorem či vedoucím pracovníkem (viz následující kapitola). Kvalitu procesu hodnocení a sebehodnocení značně ovlivňují reflektivní dovednosti učitele i hodnotitele.

Východiskem smysluplné práce s *Rámcem profesních kvalit učitele MŠ* je podrobné seznámení se s obsahem nástroje a formulářem pro sebehodnocení. Jak vyplynulo z pilotování nástroje je při seznámení se s nástrojem ideální společné sdílení všech učitelů v mateřské škole a diskuze nad jednotlivými položkami. Současně je dobré domluvit se na pravidlech práce s nástrojem (četnost, podpora sebehodnocení…), která obvykle určuje ředitel/ka mateřské školy.

Vždy by však mělo jít o pravidla vzájemně sdílená. Za stěžejní pravidlo považujeme stanovení **termínu**, kdy má sebehodnocení proběhnout, stejně jako určení termínu pro hodnocení ředitelem/kou mateřské školy. Dalším pravidlem je stanovení **oblastí**, ve kterých se budou učitelé hodnotit. Lze zvolit i jednotlivá kritéria. Dále je možné domluvit si další podpůrné prostředky, např. mentoring, vzájemné hospitace atd.

2.1 Hodnotící škála

Hodnotící škála slouží učiteli i hodnotiteli k hodnocení kvality profesních činností učitele v jednotlivých kritériích, která jsou rozpracována v *Rámci profesních kvalit učitele MŠ*. Hodnocení kvality v daném kritériu konkrétním stupněm ze škály je součástí podkladů pro hodnotící rozhovor učitele s hodnotitelem. Možné rozdíly v hodnocení na škále jsou příležitostí k diskuzi, vyjasňování, argumentování. Svou podstatou slouží hodnotící škála učiteli v jeho učení a rozvoji dovednosti reflexe a sebereflexe.

Hodnoticí škála má čtyři stupně – **1, 2, 3, 4.**

- (1) rozhodně ne
- (2) spíše ne
- (3) spíše ano
- (4) rozhodně ano

2.2 Doporučení pro práci s nástrojem, možná rizika

Rámec profesních kvalit učitele jako soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele je třeba chápat jako komplexní nástroj k hodnocení a sebehodnocení učitelů. Proto jej nelze považovat pouze za normu, ale především za prostředek k sebehodnocení a k následnému seberozvoji učitele. Podstatné tedy je, jak se s nástrojem bude pracovat v prostředí jednotlivých škol, jak bude s nástrojem nakládáno ze strany vedení škol, hodnotitelů i učitelů samých. Autorky doporučují, aby byl nástroj v procesu ověřování zpočátku využit pro sebehodnocení a jako rámec pro profesní růst učitele, tedy jako nástroj podpory učitelů, a ne jako nástroj kontroly.

Možná rizika vyplývají z nedodržení doporučeného postupu sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele, podcenění významu hodnotícího rozhovoru a zejména důležitosti bezpečného a podpůrného prostředí. U každého hodnotícího nástroje existuje riziko jeho zneužití, případně zneužití výsledků hodnocení. Toto riziko však nevyplývá z nástroje samého, ale ze způsobu, jakým se s ním pracuje.

3.

Kariérní systém

Vytvořit kariérní systém v České republice se snažilo již několik vlád, respektive ministrů školství, jak jsme uváděli v minulých kapitolách. Poslední kariérní systém z roku 2014 má však největší šanci na legislativní prosazení a zavedení do života škol. Každý z pokusů o vytvoření kariérního systému, a především definování standardu kvality učitele měly sloužit k:

- ujasnění toho, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu;
- sjednocení rámce pro formulování profilu absolventa studia učitelství na fakultách a jako východisko pro proměny v jejich vzdělávání;
- proměně systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup;
- systematické reflexi vlastní práce (nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj);
- vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji (např. mentoring).

Poslední kariérní systém vznikl s cílem umožnit celoživotní zvyšování kvality práce učitelů s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel (NIDV, 2015). Dílčími cíli projektu bylo definovat jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitele, navrhnout systém hodnocení realizovaných vzdělávacích programů včetně jeho financování a vytvořit kritéria a stanovit podmínky pro pravidelné hodnocení učitelů. Ke všem těmto požadavkům je současně nutné vypracovat návrh na harmonizaci relevantních právních předpisů týkajících se profesního rozvoje tak, aby byla jasně vymezena pravidla pro všechny účastníky, stanovena práva a povinnosti učitelů v oblasti jejich profesního rozvoje a nastaveny postupy, které umožní rozeznat a odměňovat kvalitní práci učitelů a ředitelů.

Klíčovými aktivitami projektu se stal *Kariérní systém, Systém vzdělávání a Profesní portfolio*. V následujícím textu si přiblížíme připravovaný systém profesního rozvoje a porovnáme ho s již existujícím nástrojem pro sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele.

3.1 Struktura kariérního sytému

Kariérní systém má čtyři stupně. *Kariérní stupeň 1* se týká **začínajících učitelů**. Jde o adaptační období, během kterého absolvent prokazuje, jak zvládá požadavky na výkon učitelské profese. V této době má uzavřenu pouze pracovní smlouvu na dobu určitou. V tomto období podporuje učitele uvádějící učitel, ale i ředitel mateřské školy. Podpora spočívá v návštěvách učitele při jeho přímé práci s dětmi, spolupráci při přípravě dokladového portfolia a přípravě a naplňování jeho plánu profesního rozvoje. Adaptační období je plánováno na dobu dvou let a začíná nástupem učitele do školy. V rámci adaptačního období se učitel připravuje na atestaci pro kariérní stupeň 2. Na konci adaptačního období má vytvořené dokladové portfolio včetně jednoho plánu profesního rozvoje a připravuje se na atestační řízení, které má formu hodnotícího rozhovoru. Pokud se atestace učiteli nepodaří, má šanci projít adaptačním obdobím znovu, zpravidla na jiné škole. Pokud se atestace zdaří, mění se smlouva z doby určité na neurčitou.

Učitel na *kariérním stupni 2* naplňuje standard pro úroveň **samostatného učitele**. Znamená to kvalitní práci učitele a jeho soustavné vzdělávání. V průběhu své praxe postupně naplňuje státem očekávané nároky učitelské profese. Předpokládá se, že většina učitelů skončí na této pozici.

Učitelé však mají možnost postoupit do dalšího *kariérního stupně 3*. Ten popisuje standard pro úroveň **vynikajícího učitele**, **pedagogického lídra školy,** s dlouhodobě výbornými výsledky, který pomáhá svým kolegům na cestě v profesním rozvoji a mateřské škole v cestě za kvalitou.

Kariérní stupeň 4 je určen **vynikajícím učitelům, lídrům školského systému**, kteří se aktivně podílejí na rozvoji školství v ČR. Jak je možné vyčíst z obsahu a označení učitelů v jednotlivých stupních, pouze první dva stupně se týkají kvality práce učitele s dětmi (žáky a studenty). Zbývající dva stupně se týkají kvality jiných dovedností než „pouze“ těch, které se týkají vzdělávací práce, jinými slovy přímé práce u dětí.

To bylo také důvodem značných rozepří uvnitř autorského týmu, ze kterého v závěru projektu odstoupilo velké množství akademických pracovníků. Je celkem pochopitelné, proč se akademičtí pracovníci připravující budoucí učitele na své povolání, distancovali od takto postaveného kariérního systému. Domnívají se, že „kariéra“ a kvalita učitele nemůže být ukončena dva roky po nástupu do praxe. Považují za nevhodné slučovat kvalitu práce učitele týkající se vzdělávání dětí (žáků a studentů) s jeho dalšími dovednostmi, jakými jsou schopnost vedení a podpora dospělých (kolegů) či prezentace na veřejnosti (psaní článků, odborných textů apod.).

Pojďme se podívat, jak je strukturován popis dovedností v jednotlivých stupních. K popisu dovedností, respektive kvality práce učitele, je určen dokument Standard učitele (NIDV, 2015a), který je strukturován do 3 oblastí standardu učitele: *Učitel a jeho profesní Já, Učitel a jeho žáci* a *Učitel a jeho okolí*. Každá oblast je definována profesními kompetencemi v celkovém počtu 12 (tabulka 1).

Tabulka 1: Standard učitele

1. Učitel a jeho profesní Já
1.1 Profesní znalosti a dovednosti
1.2 Sebereflexe a osobnostní rozvoj
1.3 Specifické profesní znalosti a dovednosti
2. Učitel a jeho žáci
2.1 Plánování výuky
2.2 Podpora učení
2.3 Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání
2.4 Výchova žáků k hodnocení vlastní práce
2.5 Reflexe
2.6 Klima
3. Učitel a jeho okolí
3.1 Sdílení a spolupráce
3.2 Komunikace s rodiči
3.3 Komunikace se sociálními partnery

Kompetence jsou popsány pomocí indikátorů v příslušném kariérním stupni. Indikátory slouží k tomu, aby mohla být objektivněji hodnocena práce učitele. Učiteli slouží k hodnocení vlastní práce a systematickému zaznamenávání jeho pokroků (tabulka 2).

Tabulka 2: Ukázka kompetencí a indikátorů

1. Učitel a jeho profesní Já	
Kompetence	**Indikátory** (popsané pro jednotlivé stupně)
1.2 Sebereflexe a osobnostní rozvoj *Učitel rozumí tomu, proč a jak zkoumat svou vlastní práci. Je schopen reflektovat svou profesní praxi a vyvíjet aktivity ke stálému zlepšování. Je schopen reflektovat sebe sama, plánovat a naplňovat svůj osobnostní a profesní rozvoj se zřetelem k potřebám školy a svým profesním zájmům, systematicky se vzdělává a udržuje si všeobecný a kulturní rozhled. Plánuje svůj profesní rozvoj se zřetelem k potřebám školy a svým profesním zájmům, rozvíjí své obecné a odborné kompetence ve vztahu k praxi v oboru.*	Sebereflexe
	Využití mentoringu
	Plán profesního rozvoje, profesní portfolio
	Další vzdělávání
	Změna a inovace

Standard učitele obsahuje i etickou preambuli. Chování učitele je vnímáno jako základní předpoklad pro jeho práci. Zejména v předškolním vzdělávání, kde se děti učí převážně nápodobou, je učitel vzorem. Etická preambule má 4 oblasti:

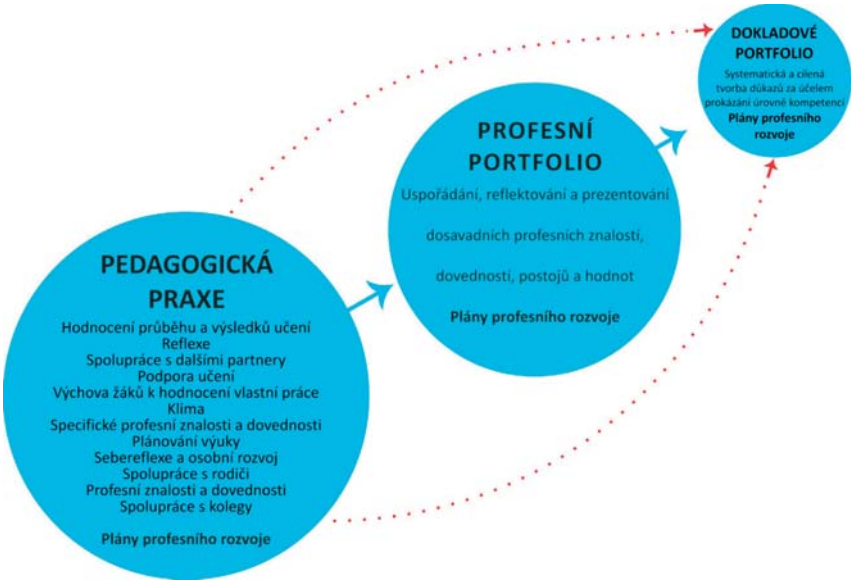
1. **Obecné hodnoty:** Učitel ctí obecné hodnoty humanity, dětských práv a rovnosti, váží si svobody a demokracie, kulturních hodnot a okolního prostředí a toto prokazuje v praxi svým chováním a jednáním. Osobní etické principy rozvíjí sebereflexí s přihlédnutím k celospolečenskému kontextu a tradicím.
2. **Principy přístupu k dítěti:** Učitel se stará o všestranný rozvoj každého dítěte nebo žáka se zájmem, porozuměním, respektem, pochopením a citem. Má vysoká očekávání a povzbuzuje děti a žáky k dosažení jejich cílů, je otevřený jejich názorům, vede je důsledně k plnění povinností a k zodpovědnosti. Vyrovnává příležitosti k rozvoji a spravedlivě je hodnotí. Dává najevo svůj optimismus, starostlivost, empatii a kladný vztah k dětem a žákům.
3. **Principy komunikace:** Učitel staví svůj vztah k dětem a žákům, kolegům, rodičům, vedení školy a veřejnosti na vzájemné důvěře a respektu. Je otevřený, spravedlivý a nezaujatý, jedná slušně a bez předsudků. Kultivovaně argumentuje, s empatií usiluje o vzájemného porozumění.
4. **Odpovědnost a rozhodování:** Učitel je zásadový a odpovídá za své jednání. V jeho vystupování se projevuje rozhodnost, upřímnost, spolehlivost a morálka.

3.2 Doklady ke kompetencím standardu učitele

V kariérním systému se operuje se dvěma pojmy – profesní a dokladové portfolio. **Profesní portfolio** je určeno k sebereflexi práce učitele. Artefakty, které si učitel ukládá do portfolia, vytvářejí plastický obraz kvality jeho profesního výkonu. Ve spolupráci s ředitelem/kou mateřské školy stanoví opatření k dalšímu rozvoji. Metodický materiál (NIDV, 2015b) hovoří o dvou funkcích profesního portfolia. První funkce je rozvojová. Znamená to, že zachycuje profesní vývoj pedagogického pracovníka. Druhá funkce je podmíněna vytvářením podkladů, z nichž lze vybírat potřebné materiály do dokladového portfolia.

Dokladové portfolio se stává v kariérním systému zásadním a povinným podkladem pro atestační řízení při přechodu mezi jednotlivými stupni kariérního systému. Do portfolia učitel zakládá „důkazy“ o dosažení kompetencí. Ty vybírá z profesního portfolia. Princip výběru dokladů z pedagogické praxe a profesního portfolia do dokladového portfolia je znázorněn v následujícím schématu.

Schéma 1: Vztahy mezi praxí a profesním a dokladovým portfoliem



Zdroj: Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia (2015b, s. 5)

K dokladům patří například osvědčení, fotografie, zvukové a jiné multimediální záznamy, projekty vzdělávání, ukázky portfolia dětí apod. Doklady mohou mít různou formu, jak listinnou, tak elektronickou včetně multimediálních a jiných záznamů. Konkrétnější informace a požadavky na podobu dokladového portfolia přináší „Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia“. Ani ta však neobsahuje vyčerpávající seznam dokladů. Důvodem je možnost použít vlastní druhy a formy dokladů vzhledem ke specifičnosti jednotlivých učitelů a učitelských profesí. Jediné, co budou mít společná všechna dokladová portfolia, je arch učitele k prokázání kompetencí (tzv. kompetenční arch) a dobrá znalost standardu učitele.

3.3 Komparace evaluačního nástroje a profesních dovedností standardu učitele

Komparace vychází z 8 oblastí evaluačního nástroje *Rámec profesních kvalit učitele MŠ* a jejich jednotlivých kritérií, ke kterým jsme přiřadili indikátory *Standardu učitele* z druhého kariérního stupně vždy s uvedením čísla oblasti a kompetence, ke které patří (viz tabulka 3). V prvním sloupci jsou uvedena

kritéria z *Rámce profesních kvalit učitele MŠ* a v druhém sloupci jsou uvedeny indikátory *Standardu učitele*. Třetí sloupec nabízí příklady dokladů, které by měly být uloženy v profesním (dokladovém) portfoliu.

Tabulka 3: Porovnání evaluačního nástroje a standardu učitele

1. Plánování vzdělávací nabídky		
Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
1.7 volí stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů; 1.8 stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů; 1.9 k naplnění dílčích vzdělávacích cílů vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost, volí vhodné metody a organizaci výuky; 1.10 při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání; 1.11 volí způsoby diferenciace a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních dětí; 1.12 plánuje, z čeho a jak pozná, že u dětí dosáhl stanovených cílů. Rozhoduje o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení dětí; 1.13 předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení;	2.1 Plánování výuky Je obeznámen se systémem plánování ve škole, na níž působí. Řídí se školními plány a účinně je využívá při své práci. Při plánování pracuje s ukazateli dosažení vzdělávacích a výchovných cílů, které jsou stanoveny v ŠVP. Rozumí smyslu a cílům vyučovacího předmětu dle ŠVP a účinně směřuje k očekávaným výstupům ve svých třídách. Cíle stanovené ŠVP je schopen rozpracovat do dílčích vzdělávacích cílů a následně je úspěšně naplňovat při své práci se žáky ve třídě. Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků, které prokazatelně monitoruje. Volbou obsahu, promyšlenou provázaností učiva a vhodným využitím mezipředmětových vztahů naplňuje cíle výuky ve svém předmětu – dosahuje očekávaného rozvoje klíčových kompetencí svých žáků a očekávané úrovně jejich vědomostí, dovedností, případně pracovních návyků a postojů. Sleduje vývoj svých aprobačních předmětů. V plánování obsahu učiva pro práci se žáky ve své třídě zohledňuje novinky v oboru nebo oblasti a jeho metodologii.	• V souladu s ŠVP zpracované tematické Plány; • TVP (tematické části) s konkretizovanými cíli; • vytvořené učební materiály pro žáky; • příklady volby vyučovacích a vzdělávacích metod vzhledem ke stanovenému cíli; • příklady volby vyučovacích strategií vzhledem ke stanovenému cíli; • ukázky kontroly dosažení stanovených cílů; • doklady o plánování individuální práce se žáky; • doklady o plánování práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; • doklady o vytváření optimálních příležitostí k učení, doklady o motivaci žáků a dětí k zájmu o poznání, doklady o využívání diferenciace a individualizace výuky, vzdělávání; • doklady o individuální práci s dětmi a žáky vzhledem k podpoře procesů učení dětí a žáků; • vytvořené učební materiály zohledňující možnosti a potřeby jednotlivých dětí a žáků; • doklady o tom, že učitel vede žáky k sebereflexi a sebehodnocení procesů učení.

	Při plánování obsahu výuky promýšlí způsoby hodnocení procesů a výsledků učení žáků. Pro žáky, kteří to potřebují, je schopen v úzké spolupráci s poradenským pracovníkem připravit individuální vzdělávací plán žáka (IVP, osobní vzdělávací program), nebo využít individuální vzdělávací plán zpracovaný výchovným poradcem. Podle takto zpracovaných dokumentů je schopen pracovat a dosahuje ve své práci předpokládaných výsledků v rozvoji žáka se SVP. Připravuje diferencované činnosti a úkoly pro různé typy žáků na základě jejich diagnostikovaných vzdělávacích možností a potřeb. Respektuje časový rámec výuky stanovený osnovami ŠVP a výuku ve vymezeném čase realizuje.	

2. Prostředí pro učení

Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
2.1 vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu; 2.2 podporuje spolupráci mezi dětmi; 2.3 vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru; 2.4 rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění pro jejich potřeby; 2.5 dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá dětem a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli;	2.6 Klima Zvládá management třídy a na potřebné úrovni řídí chod třídy. Jedná v souladu s vnitřními normami školy a vyžaduje jejich plnění od žáků. Vhodným způsobem dokáže působit na žáky, kteří tyto normy neplní. Udrží pořádek a kázeň žáků, v plné šíři uplatňuje pochvaly a výchovná opatření, která je schopen účinně obhájit. Rozpozná problémy v chování žáka ve vztazích mezi žáky a je schopen je řešit, případně se obrátit na kompetentní osobu ve škole, pokud řešení problému přesahuje jeho možnosti. Ve své práci	• Příklady využívání strategií a technik zjišťování podpory pozitivního sociálně-emočního klimatu ve třídě; • příklady využívání pozitivně zaměřeného hodnocení žáků; • příklady využívání kázeňských prostředků; • příklady řešení výchovných problémů ve třídě; • příklady využití diagnostiky sociálního klimatu třídy; • příklady vytvoření bezpečného prostředí; • příklady úpravy prostředí třídy podporující procesy učení žáků.

2.6 zvládá chování dětí ve třídě, které je chápáno jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení a rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt;	využívá anket a dotazníkových šetření směřujících k diagnostice vztahů ve své třídě. V případě plošných šetření probíhajících v jeho třídě aktivně spolupracuje s pracovníky odborných pracovišť. U žáků cíleně vytváří pocit sounáležitosti se školou a vytváří prostudijní atmosféru. Podporuje motivaci žáků k učení a brání ve třídě projevům, které by zpochybňovaly aktivní zapojení žáků do práce v hodině. Vytváří prostředí rovnoprávné pro všechny žáky. Vede žáky ke vzájemnému respektu. Ke všem žákům přistupuje bez předsudků a svým přístupem k nim šíří atmosféru vzájemné důvěry a spolupráce Prostředí učebny, resp. prostoru, v němž výuka probíhá, vnímá jako faktor přímo ovlivňující kvalitu vzdělávání a výsledky žáků. Vybavení, uspořádání, zařízení, bezpečnost a výzdobu přizpůsobuje činnostem se žáky.	
2.7 přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností;		

3. Procesy učení

Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
3.1 vede vzdělávání podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých dětí, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení;	2.2 Podpora učení K naplňování vzdělávacích cílů volí podle charakteru vzdělávacího obsahu účinné moderní přístupy a metody vyučování a učení. Jeho práce s žáky je z hlediska využití metod dostatečně pestrá. Zvládá procesy transformace poznání oboru do obsahu vzdělávání, tj. dokáže strukturovat učivo, dbá na provázanost učiva, rozpoznává a zohledňuje učivo obtížné	• Ukázky řešení problémů s učením u žáka/ů (popis, analýza a hodnocení řešení); • doklady o volbě a využívání metod a forem práce vzhledem k podpoře procesů učení; • doklady o vytváření optimálních příležitostí k učení, doklady o motivaci žáků a dětí k zájmu o poznání; • doklady o využívání diferenciace a individualizace vzdělávání;
3.2 využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí;		

3.3	diferencuje a individualizuje vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte;	pro žáky, zprostředkovává informace nad rámec základního učiva. Aktivně vyhledává nové příležitosti k učení žáků a vede žáky k porozumění obsahu učiva v souvislostech. Poukazuje na možné aplikace a na praktické využití poznatků nabytých ve škole. Vede žáky k chápání učiva přesahujícího jednotlivé předměty. Při volbě metod je schopen kriticky zhodnotit své osobnostní předpoklady. Vhodně motivuje žáky k učení, aktivizuje jejich zájem o poznání. Účinně posiluje vnitřní motivaci žáků, tj. zprostředkovává žákům smysl učebních činností, propojuje učení s reálnými životními situacemi i s osobními představami a prožitky žáků; systematicky žáky vede k rozvoji kritického myšlení a k efektivní práci s informacemi. Volí způsoby diferenciace a individualizace výuky a výchovy dle možností a potřeb konkrétních žáků. Na základě analýzy výsledků výukového procesu modifikuje v případě potřeby individuální vzdělávací plán žáka ve vztahu k jeho dalšímu rozvoji. Podílí se na projektech individualizace výuky, které škola koordinuje. Rozpozná talentované žáky a ve spolupráci s kolegy o rozvoj jejich talentu odpovídajícím způsobem cíleně, trvale a s dobrými výsledky pečuje. Motivuje a připravuje nadané žáky k účasti v soutěžích a přehlídkách. Podílí se na projektech, které jsou součástí ŠVP. Po odborné i metodické stránceje schopen zajistit související dílčí úkoly.	• doklady o individuální práci s dětmi a žáky • vzhledem k podpoře procesů učení • dětí a žáků; • vytvořené učební materiály zohledňující možnosti a potřeby jednotlivých dětí a žáků; • příklady kritérií pro hodnocení dětí a žáků v předmětu, projektech, dílčích úkolech; • výsledky vzdělávání dětí s komentářem; • doklady o tom, že učitel vede žáky k sebereflexi a sebehodnocení procesů učení; • doklady o vlastní sebereflexi vyučovacího a vzdělávacího procesu vzhledem k procesům učení žáků a dětí; • ukázky výrobků žáků i s dokumentací (fotky, výrobní plány, technologické postupy).
3.4	průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci dětí k učení;		
3.5	komunikuje s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně;		

4. Hodnocení vzdělávacích pokroků		
Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
4.1 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.; 4.2 hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti dětí a vzhledem k očekávaným výstupům; 4.3 využívá hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci dětí k učení; 4.4 vede děti, zejména nejstarší, k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u dětí rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení;	2.3 Hodnocení průběhu a výsledků učení Naplňuje vnitřní školní pravidla související s hodnocením práce a výsledků žáků. Dává podněty k jejich úpravám, je-li to potřeba. Ve své práci účinně využívá různé metody hodnocení práce žáka a jeho výsledků. Hodnocení žáka vztahuje k cílům učení stanoveným v ŠVP. Vyhodnocuje vhodnost použití zvolených metod pro dílčí výukové situace. Vhodně uplatňuje sumativní a formativní hodnocení. Výsledky hodnocení sděluje žákům. K hodnocení práce žáků využívá jasná kritéria stanovená školou (ŠVP, předmětové komise, metodická sdružení) a tato kritéria vhodně rozvíjí. Pro dílčí cíle učení stanovuje kritéria popisující žádoucí výsledek vzdělávání. Vytváří příležitosti k tomu, aby se na formulaci kritérií hodnocení podíleli žáci. Ve své práci účinně využívá vhodné nástroje hodnocení průběhu, pokroku a výsledků práce žáků. K hodnocení využívá dostupnou techniku a pomůcky (ICT, audio, video, foto i písemné záznamy, pozorovací archy, žákovská portfolia). Průběžně shromažďuje formou výběrových portfolií data dokumentující výsledky vzdělávání i průběžný pokrok svých žáků. Poskytuje žákům průběžnou popisnou zpětnou vazbu zaměřenou na procesy žákova učení při dosahování vzdělávacích cílů stanovených v ŠVP. Jeho	• Ukázky používaných metod a forem hodnocení; • ukázky průběžného hodnocení žáka (zpětné vazby) během vyučování; • ukázky kritérií hodnocení žáků vztažených k cílům učení; • ukázky sledování pokroků ve vzdělávání žáka; • ukázky způsobu využívání kritérií hodnocení ve vyučování; • příklady rozvíjení sebehodnocení žáků; • příklady využití žákovského portfolia v hodnoticím procesu; • příklady využívání formativního hodnocení; • příklady využívání nástrojů k vyhodnocování úrovně dosažených kompetencí jednotlivých žáků; • doklady o účasti na vytváření pravidel pro hodnocení žáků.

	hodnocení obsahuje i doporučení ke zlepšení žáka. Umí pracovat se standardy hodnocení rozvoje klíčových kompetencí (až budou připraveny). Dokáže využívat předem připravených nástrojů k vyhodnocování úrovně dosažených kompetencí jednotlivých žáků. Ve své práci zohledňuje při hodnocení žáků jejich individuální možnosti. Vhodně zvolenou formou hodnocení a průběžným poskytováním zpětné vazby pozitivně motivuje každého jednotlivého žáka k další práci a k dalšímu zlepšování.	
	2.4. Výchova žáků k hodnocení vlastní práce Do výuky cíleně zařazuje činnosti vedoucí k rozvoji schopnosti žáků hodnotit práci ostatních a sebehodnotit vlastní práci. Vede žáky k tomu, aby shromažďovali autentické produkty, které dokumentují jejich pokrok v učení. Vede je k aktivní práci s žákovským portfoliem. Vede žáky ke stanovení osobních cílů v učení přiměřených v obsahu i horizontu plnění možnostem žáka. a pomáhá žákům nastavit opatření vedoucí k naplnění těchto cílů. Poskytuje prostor pro vyhodnocení pokroku a motivuje žáky k práci s cíli.	

5. Reflexe vzdělávání		
Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
5.1 vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, ale i jejich dosažení;	2.5 Reflexe Průběžně vyhodnocuje svou pedagogickou činnost tak, že porovnává plánované cíle vzdělávání a dosažené	• Záznamy o vlastní reflexi uskutečněné • vzdělávání; • ukázky využívaných reflektivních strategií a technik;

5.2 porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky; 5.3 shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efekty vzdělávání; 5.4 vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte;	výsledky učení žáků a ve vztahu k nim identifikuje a analyzuje součásti své práce, které mají na výsledky žákova učení vliv. Využívá vhodných reflektivních strategií a technik zahrnujících zpětnou vazbu vedení, kolegů, rodičů, žáků a dalších partnerů školy. Opírá se o nové poznatky a rozšiřuje spektrum používaných reflektivních strategií a technik, využívá poradenství. Je otevřený pro koučování a mentoring. Má kreativní a konstruktivně kritický přístup k inovacím. Na základě reflexe výuky a s oporou o praktickou zkušenost i soudobé teoretické znalosti upravuje svoupráci se žáky.	• ukázky popisu, analýzy a hodnocení vlastní pedagogické činnosti; • ukázky evaluačních dotazníků pro rodiče; • příklady zpětné vazby od kolegů; • příklady zpětné vazby od rodičů; • příklady zpětné vazby od vedoucích pracovníků školy (hospitační protokoly, zápisy z hospitací od nadřízeného pracovníka, uvádějícího učitele, předsedy metodické komise); • příklady využívání zpětné vazby • ze vzdělávacího procesu • pro další plánování; • příklady využívání nových poznatků z oboru, oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie ke zkvalitňování výuky a zvýšení efektivity učení žáků; • doklady o využívání mentoringu • a koučingu; • příklady inovativních prvků ve vlastní práci.
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy		
Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
6.1 podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy; 6.2 přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci; 6.3 spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování předškolního vzdělávání;	3.1 Sdílení a spolupráce Je aktivním členem týmu své školy. Vnímá hierarchii uvnitř školního společenství, zná interní pravidla své školy a jedná v souladu s nimi. Spolupracuje aktivně a účelně se svými kolegy. Zaujímá v pracovních týmech potřebné role. Dodržuje pravidla profesní etiky. Jedná asertivně a konstruktivně, spory a konfrontace nevyhledává. Nevyhýbá se řešení nepříjemných problémů a nepřenáší rozhodnutí v těchto věcech na kolegy.	• Záznamy o vzájemných hospitacích; • doklady o sdílení pedagogických zkušeností; • doklady o úzké spolupráci se začínajícími • kolegy; • doklady o práci na pozicích, rolích či • funkcích v pracovním týmu.

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností		
Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
7.1 Komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci dětí na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí; 7.2 usiluje o vtažení zákonných zástupců dětí do života školy; 7.3 poskytuje rodičům co nejvíc informací o procesu i výsledcích učení dítěte; 7.4 získává od zákonných zástupců dětí informace o sociálním a kulturním prostředí dítěte s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvíjení; 7.5 komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy; 7.6 dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti;	3.2 Komunikace s rodiči Vnímá svou odpovědnost za jednání s rodiči žáků, na jednání s nimi se zodpovědně připravuje. Seznamuje rodiče s jejich právy a možnostmi participace na životě školy a třídy uvedenými v ŠVP, motivuje a podporuje je v této aktivitě. Se zákonnými zástupci žáků komunikuje partnersky na základě vzájemné úcty, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků. Hovoří otevřeně s rodiči o výchově a vzdělávání jejich dítěte. Aktivně se snaží navazovat komunikaci i tam, kde o to není ze strany rodiny zájem. V komunikaci s rodiči není ovlivněn žádnými předsudky. Je schopen identifikovat podněty, které přesahují rámec ŠVP či jeho kompetence, a je připraven pomoci řešit je na odpovídající úrovni. Je schopen srozumitelně rodičům vysvětlit své poznatky o schopnostech jejich dítěte, které napomáhají k dosažení očekávaných výsledků, i o překážkách komplikujících jejich dosažení. Do řešení problémových situací zapojuje příslušného odborného pracovníka. Umí vysvětlit zákonným zástupcům principy hodnocení žáků v pojetí ŠVP své školy. Vysvětluje rodičům žáků své pojetí výuky a výchovy, používaných metod hodnocení a klasifikace a zasvěceně o něm s nimi diskutuje. Spolupracuje s nimi na individualizaci hodnocení jejich dítěte v případě žáků se SVP.	• doklady o činnosti v oblasti jednání s rodiči; • doklady o spolupráci rodiny a školy; v oblasti hodnocení žáků, např.: záznamy z pravidelných konzultací s rodiči; • záznamy z jednání s odborníky při řešení specifických problémů u dětí/žáků (psycholog, speciální pedagog, logoped, sociální pracovník...); • záznamy ze společných aktivit s rodiči (pravidla vzájemné komunikace, předávání informací o vzdělávacích pokrocích dětí/žáků...); • doklady, které prokazují informovanost rodičů o vzdělávacím obsahu ŠVP (spoluúčast rodičů při evaluaci...); • doklady o podílu na projektech nad rámec • své třídy; • doklady o účasti v mezinárodních projektech; • doklady o spolupráci se školami v okolí; • doklady o podílu na spolupráci s hospodářskými a sociálními partnery; • doklady o účasti na akcích pořádaných profesními asociacemi; • doklady o udržování kontaktů se svou mateřskou vysokou školou; • doklady o spolupráci s poradenskými zařízeními; • doklady o publikacích na webu školy, v tisku či jiných médiích.

	Postupuje tak, aby podněty rodičů k hodnocení jejich dítěte byly v případném nesouladu s pravidly nastavenými v ŠVP adekvátně vyřešeny. Komunikuje s rodiči a přenáší podněty kompetentním pracovníkům školy k jejich řešení. Pracuje s informacemi, které mají k dispozici rodiče na webech věnujících se problematice vzdělávání a výchovy. Dokáže posoudit jejich obsah. Sdílí s rodiči relevantní zdroje. Vnímá jejich přínos pro rozvoj spolupráce mezi školou a rodinou. Vnímá hranice a rizika. Realizuje konkrétní kroky v oblasti spolupráce s rodiči zacílené na individualizaci cesty k rozvoji osobnosti žáka. Má přehled o spolupracujících organizacích, které mohou ovlivňovat možnosti vzdělávání konkrétního žáka, případně zamezit ohrožení jeho mravního vývoje (školská poradenská zařízení, OSPOD, Policie ČR). Spolupráci s nimi realizuje prostřednictvím výchovného poradce, metodika prevence, případně jiných členů školního poradenského pracoviště.	
	3.3 Komunikace se sociálními partnery Mezinárodní spolupráci školy vnímá v kontextu ŠVP své školy. Vnímá přínosy mezinárodních aktivit pro rozvoj žáků. Podílí se na rozvoji mezinárodních aktivit školy pod vedením koordinátorů aktivit. Má základní přehled o školách v okolí. Zná jejich silné stránky. Udržuje kontakty s kolegy z těchto škol. Podílí se na realizaci aktivit v oblasti spolupráce své školy s dalšími školami.	

	Podílí se na spolupráci své školy se zaměstnavateli, hospodářskými a sociálními partnery. Ví, se kterými významnými zaměstnavateli jeho škola spolupracuje a jaké oblasti se spolupráce týká.. Pro zkvalitnění výuky a výchovy využívá zkušeností dobré praxe a výzkumu získaných v průběhu spolupráce se školami v regionu.	

8. Profesní rozvoj učitele

Rámec profesních kvalit učitele MŠ	Standard učitele	Příklady dokladů
8.1 projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s dětmi; 8.2 průběžně reflektuje svou práci (nejen přímou vyučovací povinnost), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhovat alternativní způsoby práce; 8.3 na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí; 8.4 plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí; 8.5 k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů; 8.6 svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat;	1.2 Sebereflexe a osobnostní rozvoj Průběžně vyhodnocuje svou pedagogickou činnost. K reflexi své práce využívá profesní portfolio a další vhodné postupy. Pro hodnocení a další zefektivnění a zkvalitnění výuky a výchovy využívá informace vedení, kolegů, rodičů, žáků a dalších partnerů školy. Využívá poradenství a zpětné vazby a je otevřený pro koučování a mentoring. Sestavuje svůj plán profesního rozvoje na základě sebereflexe, zpětné vazby od kolegů, úkolů vedení školy a plánu dalšího vzdělávání školy a dle svých vlastních představ o profesním růstu. Svůj profesní rozvoj dokládá profesním portfoliem, které je základním nástrojem reflexe jeho pedagogického rozvoje a výsledků jeho práce. Svými aktivitami v oblasti formálního i neformálního vzdělávání naplňuje svůj plán profesního rozvoje. Aktivně se účastní DVPP, odborných vzdělávacích akcí interních školení apod. Využívá institutu volna k samostudiu k individuálnímu vzdělávání směřujícímu	• Doklady o průběžném vzdělávání v oblasti pedagogiky, didaktiky a metodiky; • doklady o efektivním využívání didaktické techniky; • doklady o tvorbě učebních pomůcek; • doklady o tvorbě výukových materiálů; • doklady o reflexi vaší práce (vedení portfolia, vedení učitelského deníku, využívání informací od vedení, kolegů, rodičů, žáků a dalších partnerů školy); • doklady o využívání mentoringu; • doklady o práci s plánem profesního rozvoje; • doklady o účasti na vzdělávacích akcích DVPP a interních školních vzdělávacích akcích; • doklady o tvořivých přístupech ve vlastní praxi; • doklady a záznamy o případné účasti na procesu koučování; • doklad o vzájemné hospitaci vašich kolegů; • doklady o využívání vědeckých výstupů ve vaší praxi; • doklady o práci s digitálními technologiemi;

8.7	své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy;	k dosažení cílů stanovených plánem profesního rozvoje. Má kreativní a konstruktivně kritický přístup k inovacím.	• doklady o rozvoji v oblasti cizího jazyka; • doklady o využívání inovativních metod při výuce.
8.8	pečuje o své fyzické a psychické zdraví, aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.		

4.

Podmínky pro rozvoj profesních kompetencí

Učitelé a vedení mateřských škol mají k dispozici *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*, návrh Kariérního řádu, komentované videonahrávky a řadu dalších prostředků, jak zkvalitňovat svoji práci a měnit svoje přístupy směrem k individualizaci vzdělávání. Někdy však ani toto všechno nestačí. Pojďme se podívat na profesní rozvoj z trochu jiného zorného úhlu.

Představte si kvalitní a čerstvé suroviny v bio kvalitě vyrovnané na kuchyňské lince vedle naleštěného nerezového nádobí a obrázkové kuchařky, jejímž autorem je rovněž přitažlivý profesionál. Zdálo by se, že máme vše potřebné k dispozici, ovšem chutného a nutričně vyváženého pokrmu se bez kvalitní lidské práce nedočkáme. Je třeba vědět, jak suroviny využít, jak pracovat s kuchařkou, jak uplatnit recept na vytoužené jídlo. Co si počít, když tak úplně nevěříme postupu, který je v kuchařce uveden? Jak postupovat, když se výsledek vyvíjí jinak, než je v kuchařce popsáno?

V této kapitole se více zaměříme na podmínky, které je potřeba vytvořit v mateřské škole a které umožní řediteli(ce) zavádět podpůrný systém dalšího profesního rozvoje učitelů. V této souvislosti se budeme zabývat mentoringem jako nejčastěji zaváděnou kolegiální podporou v mateřských školách. Budeme čerpat ze zkušeností účastníků projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání." (CZ.1.07/1.3.00/48.0022), kteří absolvovali mentorské vzdělávání a ve svých výstupech popsali první zkušenosti s mentorskou podporou kolegů ve své mateřské škole.

Současně uvedeme základní kroky doporučované pro zavádění změny, protože nastavení nového způsobu profesní podpory učitelů do škol je významnou změnou, se kterou se jak vedení školy, tak učitelé musí postupně vyrovnat. Dále uvedeme, jak kolegiální podpora souvisí s konceptem učení na pracovišti.

Závěrečná kapitola bude patřit profesnímu portfoliu, tedy rozvoji učitele a jeho učení založeném na důkazech (dokladech), které vycházejí z každodenní praxe. Profesní rozvoj učitelů akcentuje sebeřízené učení jedince a posiluje odpovědnost učícího se za výsledky svého učení. Učení je provázané s praxí, tedy s konkrétními situacemi v pedagogické realitě. Dospělý učící se je tvůrcem svého profesního profilu, sochařem profesních kompetencí, jejichž kvalitu je schopen diskutovat na základě ověřitelných výsledků (viz doklady v profesním portfoliu).

4.1 Kolegiální podpora jako forma profesního rozvoje

Profesní růst učitelů má mnoho podob a není cílem této kapitoly se jimi podrobně zabývat. Dalším profesním růstem učitelů, jejich vzděláváním se v českém prostředí zabývá například Kohnová (2004), Lazarová (2006), Starý (2012), specificky individuálními formami podpory profesního rozvoje a kolegiální podporou pak např. Pol a Lazarová (1999), Píšová a Duschinská (2011). Kolegiální podpora profesního růstu nabývá na důležitosti ve chvílích, kdy jiné formy dalšího vzdělávání nevykazují očekávaný efekt, tedy dlouhodobě nezvyšují kvalitu pedagogické práce ve školách. Individuální formy profesní podpory, jakými jsou mentoring a koučování nabývají na důležitosti, stávají se vyhledávanou formou učení se u aktivních učitelů a ředitelů, kteří jsou buď zcela nasyceni současnou mainstreamovou nabídkou vzdělávacích aktivit, nebo potřebují jiné stimuly pro posun k požadované kvalitě pedagogické práce. Podpora poskytovaná přímo ve škole se stává preferovaným způsobem dalšího profesního vzdělávání učitelů (Starý a kol., 2012).

Pojem kolegiální podpora zastřešuje celou řadu činností a způsobů společné práce, které jsou označovány různými pojmy. Tyto společné způsoby práce (formy kolegiální spolupráce) mají svá specifika, avšak v mnohém se prolínají a podobají, a tak nezřídka dochází k pojmovým konfúzím (Chaloupková, Lazarová, 2014). Kolegialita může mít různé úrovně. Little (1990) rozlišuje čtyři úrovně kolegiálních vztahů mezi učiteli:

- společenská konverzace,
- pomoc a podpora,
- sdílení a výměny názorů a zkušeností,
- společná práce.

První tři přitom považuje za poměrně slabé formy, které ve školách spíše stvrzují status quo. Ke společné práci coby nejsilnější formě typicky řadí: týmové vyučování, společné plánování, pozorování v hodinách, akční výzkum, koučování (peer coaching) a mentoring. Tyto formy stimulují větší vzájemnou propojenost lidí, společnou odpovědnost, vztah k věci atd. Právě tento druh spolupráce a kultury má největší šanci vést k významnějšímu zkvalitnění práce. Jiné druhy spolupráce mohou tuto základní tendenci podporovat, ale samy o sobě významnější vliv na zkvalitnění práce nemají (Pol, Lazarová, 1999).

Spolupráce učitelů v mateřské škole má řadu podob. Může jít o společné plánování a vyhodnocování učebních materiálů, společné vedení pedagogických činností s dětmi, vzájemné hospitace, diskuze k pedagogické práci na pedagogických poradách, poskytování zpětné vazby, práce s videonahrávkami na pedagogických radách (inspirace viz 1.2.6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy). Záleží na každé škole a především na vedení škol, kterým z těchto činností vymezí dostatek času a zajistí pro ně podmínky, a které zakoření v kultuře mateřské školy.

Ze zkušeností ředitelů a učitelů mateřských škol vyplývá, že nezkušenost s některou z vybraných podob spolupráce výrazně ztěžuje zavádění mentoringu do škol. Když učitelé nejsou zvyklí o své pedagogické práci diskutovat s kolegy na pedagogických radách, neumožňují kolegiální hospitace, protože se obávají kontroly ze strany vedení nebo selhání před kolegy, veškerou pozornost věnují dětem, ne však svému výkonu v učitelské roli, pak jsou ostražití k zavádění mentorské podpory do škol, mají nízkou motivaci participovat i na jiných formách kolegiální podpory. Kde je vysoká míra izolovanosti v učitelské profesi, tam se nejprve učitelé mentoři a ředitelé musí vypořádat se zahájením dialogu o kvalitě pedagogické práce, o podobě dalšího profesního růstu, o možných nástrojích (např. Rámec profesních kvalit učitele MŠ) a metodách (mentoring, koučování apod.).

Jsme-li spíše na začátku cesty a chystáme-li se zavádět nové formy dalšího profesního rozvoje, vstupujeme na tenký led, přicházíme s inovacemi, měníme zažité způsoby učení se, spolupráce, vnímání profesního růstu, a musíme tedy počítat i s řadou negativních reakcí a různými formami rezistencí vůči snahám zkusit něco nového, zkusit něco dělat jinak.

> *Rezistence znamená odpor, odolávání. V souvislosti s dalším vzděláváním učitelů ji však nelze chápat pouze jako negativní sílu. Odolávání změnám může někdy poukázat na hlubší problémy, které profesionální rozvoj a inovační proces ve školách provázejí* (Lazarová, 2006, s. 87).

4.1.1 Zavádění kolegiální podpory do mateřské školy

Škola je v mnoha ohledech zvláštní organizací, která vyžaduje určitá přizpůsobení klasických manažerských teorií. V případě zavádění inovací, nových přístupů a metod ve vzdělávání, tedy i profesním rozvoji učitelů, však doporučujeme převzít osvědčené modely řízení změny. Tak se nám může podařit implementovat zamýšlený záměr s vyšším efektem. Proces řízení změny počítá se zmiňovanými rezistencemi, a proto i o nich bude dále řeč.

Rezistence je lidem vlastní, přirozená. Pro implementaci inovačních programů je důležité, aby vedení mateřské školy rozumělo tomu, proč lidé v organizaci odmítají podpořit nové způsoby vzájemného učení se, spolupráce a reflexe praxe. Řešit rezistenci je totiž komplexní úkol, který spočívá v rozpoznání rezistence, porozumění zdrojům rezistence a zvolení proaktivní strategie pro řízení rezistence (Janas, 1998 podle Lazarová, 2006). Pro rozpoznání rezistencí je třeba si uvědomit, že jde jak o vnitřní osobní bariéry jedinců, tak o vnější, kontextové bariéry. Při plánování zavádění inovace, v našem případě mentoringu, vybrané formy kolegiální podpory, je nezbytné zmapovat případné zdroje rezistencí ještě před zavedením opatření. Jde v zásadě o stejné principy, které jsou popisovány v managementu řízení změn v organizaci (Bedrnová a Nový, 2002; Armstrong, 2007). Veteška (in Langer, 2011, s. 57–58) popisuje vhodný způsob zavedení změny ve třech krocích – jako analýzu sil, zajištění podmínek úspěchu a zvládnutí reakcí lidí na změnu. V následujícím přehledu je nabízíme k inspiraci vždy s konkrétními zkušenostmi sebranými ze zpětné vazby ředitelů a učitelů mateřských škol.

1. ***Zjištění připravenosti na změnu u všech aktérů***, kterých se proces dotkne. „Analýza sil“ spočívá ve specifikaci cílových skupin nebo účastníků procesu změny, v získání dostatku informací o jejich současné situaci, o tom, zda jsou spíše otevření přijetí změny, či posilují bariéry vůči jejímu zavedení. V případě školy je nezbytné zmapovat nejen situaci v učitelském sboru, ale také zjistit, jaké podmínky a zdroje máme pro naše plány k dispozici (časoprostor, materiální zabezpečení a finanční zdroje, lidské zdroje – např. vhodné kandidáty pro mentorskou roli, úroveň komunikace mezi vedením, učiteli a nepedagogickými zaměstnanci školy, úroveň kooperace mezi učiteli, zkušenosti s reflektivními technikami učení se, míra sebeřízeného učení dospělých, ochota k experimentování apod.). Dalšími aktéry jsou vnější experti (experti na podporu čtenářství, jazykového vzdělávání, inkluzi atd., školní správa, zřizovatel, ČŠI apod.) V neposlední řadě jde o děti a jejich rodiče. Kolegiální formy podpory vyžadují účast druhého učitele/asistenta pedagoga v situacích, kde byli děti/žáci/studenti dosud zvyklí vídat pouze jednoho učitele. Při pedagogické činnosti bývá přítomen pozorovatel (kolega učitel) nebo je činnost natáčena na videokameru. To s sebou nese povinnost vyjednání podmínek a zajištění informací jak pro děti, tak jejich rodiče. Kolegiální podpora s sebou přináší zvýšená očekávání v oblasti kooperace učitelů, zajištění času pro kolegiální hospitace, zajištění možnosti zkoušet párovou výuku, pracovat s videonahrávkami pedagogické činnosti apod.

Ze zkušenosti ředitelů mateřských škol, kteří se zapojili s kolegy učiteli do mentorského vzdělávání a následně zavedli mentorskou podporu ve své škole, vyplývají tato doporučení pro první kroky:

- **identifikovat aktéry změny;**
  Koho se zavádění mentoringu týká?
  Kdo se na něm bude podílet?
- **identifikovat faktory, které podporují, nebo brání zavedení změny;**
  Co kolegové už o mentoringu vědí?
  Jak kolegové reagují na požadavky související s profesním rozvojem?
  Jakých aktivit se rádi/neradi účastní?
  Jak můžeme kolegy motivovat ke spolupráci s mentorem?
  V čem vidíme smysl mentoringu (jako učitelé, jako ředitel, jako mentor)?
- **zmapovat zdroje potřebné pro změnu.**
  Co máme v mateřské škole k dispozici, aby mentoring mohl fungovat?
  Co dalšího potřebujeme?
  Kdo nám v zavádění mentoringu může pomoci?

2. Druhým krokem je následné **zajištění takových podmínek, jež podpoří přijetí změny ve škole** lidmi, kteří budou tvořit jádro nového způsobu profesního rozvoje, lidmi, kteří se budou podporovat ve vzájemném učení.

Cunningham (2012) uvádí doporučení k vytvoření podmínek podporujících přijetí mentoringu ve školách. V podstatě odpovídají zkušenostem ze škol, kde byl mentoring zaveden.

Společné dílo začíná u **sdílené vize**, tedy živé představy cílového či žádoucího stavu, který se podle ředitelů českých škol týká nejčastěji výchovné a vzdělávací činnosti školy, práce na změně a inovaci ve škole, vztahů školy s rodiči, vztahů mezi dospělými a žáky ve škole a profesního růstu učitelů (Pol et al., 2005). Práce s vizí je jedním z pilířů budování **kultury školy**, která buduje a kultivuje kolegiální podporu profesního rozvoje. Úspěch zavedení změny je úzce spojen s kulturou školy, která je nastavena ve prospěch přijímání změn jako výzev, podporuje **mezigenerační učení**, kontinuálně **kultivuje komunikaci** mezi lidmi ve škole i mezi vnějšími partnery školy. Škola má **silné vedení**, které je přístupné dialogu. Aby zavedení změny vedlo k požadovaným efektům, je nezbytné **zapojit všechny aktéry**, kterých se změna týká. Zcela zásadní je zajistit přístup k informacím, které srozumitelně a jasně vysvětlují obsah, průběh, efekty i úskalí zvažované změny. Jak dobře zvládneme transfer informací ke konkrétním příjemcům, se mnohdy projeví v úspěchu přijetí změny, ve zvládnutí rezistencí.

Druhý krok je řediteli a učiteli-mentory z mateřských škol provázen následujícími otázkami:

- Kdo by měl být informován o kolegiální podpoře ve škole, případně o zavádění mentoringu?
- Jak budeme o nových přístupech k profesnímu rozvoji hovořit, jaké budeme používat pojmy (mentoring/mentor/mentee)?
- Kde a kdy by měly zaznít potřebné informace?
- Jakou formou budeme kolegy informovat (e-mail, individuální rozhovor, diskuze na pedagogické poradě, doporučení odborné literatury, výjezdní zasedání školy, externí seminář)?
- Kdo zahajuje dialog a řídí proces komunikace? Učitel-mentor informuje ředitele, učitel-mentor nebo externí mentor informují své kolegy, zkušený učitel z jiné školy zve na exkurzi do své školy…?
- Jak bude vypadat proces vyjednávání o nové podobě profesního rozvoje? Půjde o diskuzi, informační letáky, prezentaci zkušeností?
- Jak často se budeme k tématu vracet a při jakých příležitostech? Kdo bude iniciátorem mentorských porad, diskuzí o podobě mentoringu, informování o stavu mentoringu ve škole, o plánech v oblasti dalšího profesního rozvoje učitelů, vedení školy, učitelů-mentorů?

3. Ve finále se dostáváme k již popisované problematice rezistencí, tedy **nezbytného zvážení reakcí lidí na konkrétní změnu** (o práci s rezistencí srov. Lazarová, 2006). Pro zvážení možných okolností ovlivňujících úspěch či neúspěch zavedení kolegiální podpory ve škole můžeme využít strukturu možných bariér dle Lazarové (2006 podle Supovitze a Ziefa 2000, s. 89), která rozděluje bariéry profesionálního rozvoje do čtyř skupin:

- „Bariéry strukturální (organizace akcí dalšího vzdělávání, čas pro práci a rodinu…),
- bariéry obsahové (harmonizace potřeb učitelů a školy, osobní zájmy učitelů apod.),
- školní bariéry (zejména kultura školy)[3],
- rezortní bariéry (školská politika, změny potřeb školské praxe).“

Vedení mateřské školy tak může společně s aktivními učiteli organizovat diskuzní setkání za účelem identifikování možných úskalí při posilování kolegiální podpory, při zavádění mentoringu do školy. Cílem je podporovat participující v hledání způsobů, jak možná úskalí oslabit nebo eliminovat. Nezbytné je ovšem pracovat citlivě s přirozeně souvisejícími pozitivními i negativními emocionálními reakcemi. Díky znalosti procesu realizace změny a porozumění přirozeným rezistencím, se kterými se pravděpodobně setkáme, tak v praxi můžeme vzít vítr z plachet těm kolegům, kteří na návrhy změn nejprve reagují způsobem: „Ano, ale to by nešlo kvůli…“.

Zaměřme se na včasné identifikování všech možných „ale“ (překážek, nedostatků, pesimistických výhledů) z pohledu všech aktérů, kterých se zavádění změny v pojetí a ***způsobu profesního rozvoje*** *bude týkat.*

4.1.2 Podmínky pro rozvoj kolegiální podpory

Má-li kvalita pedagogické práce dosahovat stanovené (organizací, místní samosprávou či státní správou garantované) úrovně, musí vycházet z priorit vedení mateřské školy. Nejinak tomu je i v oblasti dalšího profesního rozvoje učitelů. V případě mateřských škol je často kritizovanou oblastí právě řízení procesů rozvoje a vzdělávání učitelů. Česká školní inspekce poukazuje na nedostatky v hodnocení procesů i výsledků vzdělávání, které bývá velmi formální. Jde spíše o popisy a pozitivní hodnocení. Ředitelé společně s učiteli nedokáží identifikovat „slabé stránky vzdělávacího procesu a systematicky s hodnocením dále pracovat“ (ČŠI, 2014, s. 15). Opakovaně se také poukazuje na nedostatky v kontrolní činnosti ředitelů, na „poskytování objektivní zpětné vazby pedagogům v oblasti kvality jejich práce a v metodickém vedení začínajících učitelů“. Syslová (2014) v této souvislosti upozorňuje, že pokud se zabýváme mentorskými aktivitami, pak mentoring začínajících učitelů se v mateřských školách v České republice téměř nevyskytuje. Tato situace je stejná i na ostatních úrovních škol (Vašťatková et al., 2012; Syslová, 2013). Existují však mateřské školy, které se již systematickou podporou profesního rozvoje na úrovni školy

[3] Kultura školy (Pol a kol., 2005) je pojem široký, celistvý, který spojuje jednotlivé oblasti fungování školy. V každé organizaci lze vysledovat její obecné rysy, stejně tak ve škole. Jde o uznávané hodnoty, způsoby řízení, rozhodovací procesy, využívání lidských zdrojů, jednání s objekty okolí. To vše se dlouhodobě projevuje v individuálním i skupinovém chování lidí v organizacích.

zabývají. Ukazuje se, že klíčovou roli v podpoře profesního růstu učitelů sehrává ředitel. Svými požadavky, ale také způsobem komunikace, může učitele motivovat, ale také naopak - znechutit.

Významnou roli pro fungování kolegiální podpory ve škole sehrává kultura školy. Ta se „projevuje ve specifických formách komunikace, v realizaci jednotlivých personálních činností, ve způsobech rozhodování vedení školy, v sociálním klimatu školy, ve shodném náhledu lidí ve škole na dění uvnitř školy“ (Pol et al., 2005, s. 11).

Vynořuje se tedy mnoho témat, která souvisí s profesním rozvojem učitelů, s kontextem, ve kterém se odehrává, a s preferencemi, které celý proces zkvalitňování pedagogické práce provázejí. V následujícím textu se budeme věnovat tématu vytvoření podmínek pro profesní rozvoj prostřednictvím kolegiální podpory ve škole. Pokusíme se nabídnout jak pohled ze strany učitelů, tak ze strany vedení školy (případně místní samosprávy, státní správy). Jde totiž o nelehký úkol, který stojí jak před aktivními učiteli, kteří začínají experimentovat s vybranou podobou kolegiální podpory (nejčastěji s mentoringem), tak před zástupci z řad vedení školy, kteří jsou více či méně informovaní o tom, co to je kolegiální podpora, jak souvisí s profesním rozvojem a co je třeba, aby fungovala.

Kromě akceptace specifických zákonitostí procesu realizace změny a práce s rezistencemi, kterými jsme se zabývali v předchozí kapitole, je jedním z dalších přístupů, který výrazně eliminuje negativní stránky vysokých nároků na profesionalizaci učitelství, koncept workplace learning. V jednoduchosti jde o přesunutí vzdělávacích a rozvojových aktivit, které se převážně realizují mimo pracoviště, často ve volném čase aktivních učitelů, zpět na pracoviště do kontextu každodenních učitelských činností. V zahraničí podporovaný koncept workplace learning, z anglického pojmu překládaný jako učení pro pracoviště (Novotný, 2009), je vymezen jako učení se na pracovišti, pro pracoviště a prostřednictvím pracoviště.[4] Vztahuje se tak ke všem variantám učení se a vzdělávání vztaženým k pracovnímu místu, od zaškolení pro práci až po přípravu na opuštění pracoviště. Novotný (2009) interpretuje učení pro pracoviště nejen jako učení individuální, ale také jako skupinovou úroveň učení a učení na organizační úrovni.

V této souvislosti se dostáváme k současně akcentovanému pojmu **učící se organizace**, který, jak uvádí Pol (2007), byl ve školství všeobecně příznivě a rychle přijat, zejména s ohledem na zarámování řady reformních opatření přicházejících do škol. Učící se organizace nepřetržitě zvyšuje svou kapacitu dosahovat výsledků, kterých si opravdu lidé v organizaci přejí dosahovat. V organizaci jsou podporovány nové a expanzivní způsoby myšlení, jsou zde uvolněny kolektivní aspirace, lidé se trvale učí, jak se společně učit (Senge, 2007).

[4] Pracoviště v konceptu učení pro pracoviště nijak neomezuje místo, kde učení či vzdělávání probíhá. Koncept spojuje všechny druhy učení vycházející z potřeb pracoviště. Učení probíhá ve všech rovinách – formální, neformální, informální učení (srov. Kersh, Evans, 2007; Novotný, 2009).

Učící se organizace je ideál a workplace learning je jeho součástí. Učení při práci je ekonomicky výhodné, jeho průběh je flexibilní, přináší okamžité efekty, výsledky učení jsou bezprostředně rozpoznatelné, pracovník má možnost prokázat svou kompetentnost, díky zvýšené potřebě komunikace při procesech učení je možné posilovat pozitivní stránky klimatu pracoviště a organizace. Proto je workplace learning třeba podporovat, přičemž za vhodné metody jsou označovány poradenství, koučing, mentoring, supervize a další mnohé včetně podpory učení online.
(Novotný, 2009, s. 121–122).

Výše uvedené argumenty podporující učení pro pracoviště doprovoďme úskalími, které s sebou nese. Jedním z těch zřetelných je náročnost na zdroje. Zajištění podmínek pro učení dospělých, řízení a monitorování procesu učení je v organizacích, jejichž primárním cílem je učit a vzdělávat, tedy pro školy, přinejmenším oříškem. Jde o novou situaci, o začlenění učení jedinců v organizaci do jejich pracovních rozvrhů, užitečně a přínosně pro ně samé a pro cíle organizace i aktérů výchovně vzdělávacích činností.

V souvislosti se zaváděnou změnou, tedy volbou nových metod učení dospělých vycházejících z praxe jedince, z učení se ze zkušenosti, spolupráce s koučem nebo mentorem apod., můžeme pozorovat negativní reakce zúčastněných (stres, nejistota, ohrožení, nízká motivace k učení se apod.). Ohrožení může spočívat v nepropojení vzdělávací a rozvojové politiky organizace, která není v souladu s vizí organizace, obsah vzdělávání je v rozporu se zájmy zaměstnavatele nebo v rozporu s legislativními normami (Novotný, 2009).

Pro ředitele škol zde vyvstává úkol, týkající se organizace vzdělávacích příležitostí vycházejících z praxe, tedy umožnit učitelům vzájemné hospitace, ale i čas na následný rozhovor, kdy mohou reflektovat záznamy z pozorování nebo pracovat s videonahrávkou. Nejde přitom o nahodilou aktivitu, ale o kontinuální učení se z praxe. V bodech níže uvádíme základní postup pro zavádění mentorské podpory:

1. Vysvětlení smyslu mentorské podpory pro učitele v mateřské škole.
2. Diskuze k zavádění mentoringu a vyjasnění způsobů poskytování mentorské podpory ve škole. Ukázky mentorské práce. Začít u méně ohrožujících způsobů kolegiální podpory, které si zvolí sami učitelé. Postupovat obezřetně, aby nedocházelo k posilování bariér v zavádění individuální podpory profesního růstu. Vysvětlovat roli ředitele v mentorské podpoře. Vyjasňovat cíl mentorské podpory a důrazně odlišit od kontrolní činnosti ředitele.
3. Výběr učitelů-mentorů (interní mentor/externí mentor), zajištění vzdělávání mentorů v případě interních mentorů z řad učitelů mateřské školy. Zajištění supervize interním mentorům.
4. Zajištění podmínek pro průběh mentorské podpory učitelů (volná konzultační místnost, čas pro kolegiální hospitaci a konzultaci, kamera na nahrávání a notebook pro přehrávání videonahrávek, odborná

literatura ke vzdělávání dospělých, k mentoringu, zajištění zdrojů pro odměňování práce mentorů, prostor pro práci mentorů – kdy bude spolupracovat s kolegy, způsob monitorování mentorské podpory a kvality práce mentorů).

5. Průběžné vysvětlování přínosů a slabin mentorské podpory pro učitele, pro školu, diskuze s učiteli o dalších formách profesního růstu, udržování motivace v nelehkém úkolu trénování pedagogických dovedností, oceňování aktivity v oblasti profesního růstu. Pravidelné setkávání učitelů-mentorů a konzultace mentorské práce.
6. Kontinuální informování o mentorských aktivitách napříč celým sborem, informování zřizovatele a rodičů o způsobech zvyšování kvality pedagogických kompetencí učitelů. Udržování kontaktů s učiteli-mentory v dalších mateřských školách, vytváření příležitostí pro společná sdílení mentorských zkušeností a pro společné vzdělávání.

Proces zavádění mentorské podpory je časově velmi náročný, nemluvíme zde o měsících, ale letech, kdy se postupně ukotvuje způsob individuálního profesního růstu v kultuře školy a tzv. přechází do krve učitelům. Proto je vhodné myslet i na zdroje, které nám pomohou udržet především dlouhodobou motivaci pro vyživování kolegiální podpory ve škole. Velmi účinnou spojnicí mezi rozmanitými aktivitami profesního růstu učitelů je profesní portfolio, které vytváří zlatou nit v realizovaných aktivitách, umožňuje vyhodnocovat reálné výstupy učení a plánovat další kroky.

4.2 Úloha profesního portfolia

Profesní portfolio učitele jsme již zmiňovali v kapitole 4. v souvislosti s Kariérním systémem. V následující kapitole se však neohlížíme na potencionální využití portfolia jako vstupenky do kariérního systému. Profesní portfolio vnímáme jako základní podklad pro rozvoj lidských zdrojů, tedy nezbytný materiál pro ředitele mateřské školy, na jehož základě může vést rozhovory s učiteli o stavu jejich profesních kvalit a o směřování jejich profesního rozvoje v souladu s vizí školy.

Pro učitele je profesní portfolio důkazem jeho reflektivní kompetence (zakládá si do něj doklady o své pedagogické činnosti, monitoruje vývoj svých pedagogických kompetencí), výchozím materiálem pro sebeřízené učení (průběžně vyhodnocuje výsledky učebních aktivit, vzdělávacích příležitostí, plánuje další rozvoj). Pro učitele, který rozšiřuje svou pracovní roli o mentorskou, se profesní portfolio rozděluje na učitelské a mentorské. On sám řídí výběr dokladů své práce učitelské a mentorské (viz příloha 2[5] Co obsahuje profesní/mentorské portfolio?).

[5] Navrhované položky uvedené v příloze jsou pouze orientační a inspirativní.

Portfolio tedy zachycuje v písemné, elektronické či audiovizuální podobě doklady o pedagogické nebo mentorské práci, dále průběžné vyhodnocení profesního vývoje, a to formou sebereflektivních materiálů nebo v podobě referencí od podporovaných kolegů, výsledky žákovských prací, zpětná vazba od ředitele apod.

Materiály, které zachycují sebereflexi učitele, se obvykle dokládají v písemné podobě. Nejčastější formou je volné psaní, přičemž nápomocné bývají reflektivní otázky. Zásadní otázkou je: „Jak se mi daří naplňovat jednotlivé oblasti z Rámce profesních kvalit učitele MŠ?“ (viz výše v kapitole 1.2.8. Profesní rozvoj učitele s. 25–26).

Mezi další nápomocné otázky mohou patřit tyto:

- V čem vidím své silné stránky?
- V čem spatřuji své maximum (v konkrétních oblastech profesního rozvoje)?
- Kam směřuji?
- Co v tuto chvíli dělám pro aktualizaci svých profesních dovedností?
- Jaké strategie volím pro dosažení svého maxima?
- Co mi pomáhá zkvalitňovat pedagogické dovednosti?
- Co potřebuji, abych se mohl zlepšovat, rozvíjet?

Dalším z doporučovaných způsobů vizualizace vlastního profesního rozvoje je využití myšlenkové mapy. Myšlenková mapa vychází ze strukturovaného přemýšlení o dosažených kompetencích, způsobech, kterými byly získány, vzdělávacích kontextech, v nichž probíhalo jejich získání. Ústřední otázkou je: „Co ze vzdělávacích aktivit/učících se příležitostí, které jsem absolvoval, ovlivnilo mou nynější praxi?“

Následuje určení priorit: co bylo nejdůležitější, co okrajové a uvědomění si výstupů z rozvojových aktivit, pojmenování přínosů pro vlastní pedagogickou praxi.

Sebereflektivní otázky:

- Co z naučeného sám používám v pedagogické činnosti?
- Co mi znesnadňuje využít vše, co jsem se naučil, čím jsem se inspiroval, co bych chtěl?
- Při jakých příležitostech se učím (formální/neformální/informální učení)?

Doklady vybíráme podle záměru, ke kterému slouží. Jinak bude vypadat dokladové portfolio začínajícího učitele a jinak učitele-mentora. Základní otázky, které pomáhají rozlišit klíčové dokumenty jsou:

- Které z absolvovaných vzdělávacích příležitostí přispěly k získání požadovaných kompetencí v určené kvalitě?
- Jak se výsledky mé práce vztahují k požadované profesní roli (metodik, mentor, lektor)?
- Které z referencí vypovídají o mých kvalitách pro požadovanou profesní roli (specializaci)?

Doklady se budou lišit podle profesní role. Zatímco kariérní stupně orientující se na zvyšování učitelských kompetencí budou akcentovat doklady učitelské práce a výsledky vzdělávacích aktivit určených pro děti a mládež, usilování o specializované profesní role, rozšiřující učitelské kompetence o vzdělávání dospělých nebo vedení lidí, bude vyžadovat důkazy o získání zkušeností s učením, rozvojem a vedením dospělých. Např. k mentorské činnosti je nutné doložit certifikáty dalšího vzdělávání, které s ní souvisí, vhodné jsou autorské odborné články, popularizační texty, doklady o vystoupeních na konferencích, kulatých stolech, diskuzních fórech, reference od podporovaných (mentorovaných) učitelů apod.

5.

Výuková videa

Výuková videa vznikla v rámci projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání“. Natáčení proběhlo v mateřských školách MŠ SLUNÍČKO Strnadova 13 v Brně, MŠ MATEŘÍDOUŠKA Jiráskova 29 v Brně, MŠ Havřice 1 v Uherském Brodu a ZŠ a MŠ Svatoplukova 2 v Drnholci v období leden–březen 2015. Poděkování patří paní učitelce Bc. Sandře Heinischové, paní ředitelce Mgr. Ivetě Furstové, Mgr. Aleně Jabůrkové a Haně Schenkové. Videonahrávky prezentují vybraná kritéria z oblastí Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy.

5.1 Struktura výukových videí

V oblasti **Plánování** můžeme vidět třífázový model učení vycházející z konstruktivistických přístupů – evokace, uvědomění, reflexe. Plánování vzdělávací nabídky učitelka diferencuje podle potřeb jednotlivých dětí (1.5)[6] a současně plánuje, jak získá informace o výsledcích vzdělávání (1.6). V ukázce učitelka hojně využívá zpětné vazby (popisů), oceňování, ale můžeme vidět také podporu sebehodnocení u dětí. V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Jaké konkrétní dovednosti a kompetence se u dětí rozvíjely?
2. Jakým jiným způsobem lze rozvíjet sluchovou diferenciaci?
3. Uveďte další příklady třífázového modelu učení, jak jej realizujete ve vaší mateřské škole.
4. Co pro vás znamená diferencovat a individualizovat vzdělávání?

Videoukázka v oblasti **Prostředí pro učení** se zaměřuje na vytváření prostředí vzájemné úcty a respektu (2.1), dále na projevy porozumění pro potřeby dětí a jejich názory (2.2) a dávání prostoru dětem pro vyjádření jejich myšlenek a názorů (2.5). Je v ní možné vidět důraz kladený na dodržování pravidel, která vedou k vzájemnému respektu (2.6). V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Čím obohatil tento rozhovor (aktivita) dítě?
2. Čím může učitel podpořit sebevědomí, sebedůvěru a sebeúctu dítěte?
3. Jak jinak lze vytvářet respektující prostředí, respektive jak lze vést děti k tomu, aby se vzájemně respektovaly?

[6] V závorkách jsou uvedena čísla kritérií jednotlivých oblastí, jak jsou uvedena v první kapitole.

V oblasti **Procesy učení** můžeme na videonahrávce vidět, jak učitelka diferencuje vzdělávací nabídku (3.3) a zaměřuje se na aktivní učení (3.2) a kooperaci mezi dětmi, což jsou zásady konstruktivistických přístupů. V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Jaké vzdělávací oblasti byly integrovány do této činnosti?
2. Jaké kompetence byly prostřednictvím integrace vzdělávacích oblastí rozvíjeny?
3. Jaký je rozdíl mezi skupinovou a kooperativní činností?
4. Jaké efekty přináší skupinová činnost oproti hromadné?
5. Uveďte příklady problémových úkolů, které využíváte ve vaší práci.

Čtvrtá oblast **Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí** ukazuje, jak učitelka využívá popisného jazyka (4.1), aby mohla dětem poskytovat zpětnou vazbu o jejich jednání, ale současně, aby jim citlivě ukázala cestu, jak dojít ke zvoleným vzdělávacím cílům. Popisný jazyk využívá učitelka také k podpoře vnitřní motivace (4.3). V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Co si představujete pod pojmem „vnitřní motivace“?
2. Jak může učitel podpořit vnitřní motivaci?
3. Jak vedete děti k pojmenování emocí a jejich rozlišování?
4. Jaké používáte prostředky pro sebehodnocení dětí?
5. Jak podporujete děti ve vzájemném oceňování?

Videonahrávka k oblasti **Reflexe vzdělávání** ukazuje, jak učitelka shromažďuje informace o činnostech, které si děti v průběhu tematické části vybírají prostřednictvím tabule, na niž si potom realizaci činností v průběhu týdne zaznamenávají (5.3). Při diskuzi nad výsledky zaznamenanými na tabuli vyhodnocuje, jak se naplňují vzdělávací cíle (5.1) a jakých výsledků dosahují jednotlivé děti (5.2, 5.4). V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Jakým způsobem zjišťujete, co se děti v rámci tematické části naučily?
2. Kterou aktivitu jste naposledy vyhodnotily jako neefektivní?
3. Jaké strategie jsou pro rozvoj kompetencí nejefektivnější?

Šestou oblast **Rozvoj školy a spolupráce s kolegy** prezentuje videonahrávka zaměřená na ukázku kolektivu učitelek, které sdílí svoje zkušenosti (6.2) s využíváním myšlenkových map v práci s dětmi. Učitelky se inspirovaly využíváním hodnotících nástrojů podporujících sebehodnocení dětí, ale i hodnocení výsledků vzdělávání. Pedagogická rada, která je zachycená ve videonahrávce, ukazuje, jak lze společná setkání pedagogů využívat ke zkvalitňování předškolního vzdělávání (6.3) a hledat cesty k zefektivnění vzdělávání a celého vzdělávacího programu mateřské školy (6.1). V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Jakým způsobem sdílíte svoje zkušenosti s kolegy?
2. Jak probíhají pedagogické rady ve vaší mateřské škole?
3. Co vás v poslední době inspirovalo ve vaší práci a co nového jste využila při vzdělávání dětí?

Sedmá oblast **Spolupráce s rodiči a širší veřejností** ukazuje partnerský přístup k rodičům (7.1), jejich informování o procesu vzdělávání a pokrocích (výsledcích) dětí (7.3), stejně tak jako domlouvání se s rodiči na společné podpoře rozvoje dítěte (7.4). V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Jakým způsobem předáváte rodičům informace o pokrocích dítěte?
2. Uveďte příklady, jak vtahujete rodiče do vzdělávacího procesu.
3. Jakým způsobem sdělujete rodičům, co je třeba u dětí rozvíjet?
4. Seznamujete rodiče s pomůckami, které využíváte pro rozvoj dětí, případně doporučujete, jaké hračky a materiály jsou pro jejich děti vhodné?
5. Jak diagnostikujete školní zralost?
6. Jak rodičům sdělujete výsledky diagnostických zjištění?

Poslední oblast **Profesní rozvoj učitele** seznamuje s technikami sebereflexe (hodnocení vlastní práce). Videonahrávku, kterou učitelka použila pro sebereflexi (8.2), následně sdílí s ostatními kolegyněmi (8.7). Společné hodnocení videonahrávky směřuje k cílům školy prezentovaným ve školním vzdělávacím programu (8.4). Společným sdílením a vlastní sebereflexí zvyšují učitelky svoje profesní dovednosti (8.3), a tak zkvalitňují předškolní vzdělávání a práci celé mateřské školy. V diskuzi nad shlédnutou videonahrávkou se objevují otázky:

1. Jakým způsobem vyhodnocujete svoje profesní dovednosti?
2. Co vám přináší sebereflexe vaší práce?
3. Které z profesních dovedností jste si již osvojili (co jste změnili v uplynulém školním roce)?
4. Co vám pomohlo změnit zaběhnuté způsoby práce?
5. Co z požadavků RVP PV vám dělá problémy?

Učitelky a ředitelky mateřských škol, které daly souhlas zveřejnit videonahrávky s jejich prací, si zaslouží velký obdiv. Obdiv nejen jejich profesionálního výkonu, ale zejména uznání jejich odvahy, s jakou vnesly „svoji kůži na trh“. Jsme si vědomi, že nejde o ukázky bezchybných výkonů. Videonahrávky prezentují příkladnou realitu. Jde o příklady naplňování vybraných požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. V následující kapitole si popíšeme, jak využít videonahrávky pro profesní rozvoj učitelů mateřských škol.

5.2 Jak pracovat s výukovými videi

Výuková videa jsou určena všem, kteří potřebují a chtějí vidět doklady/příklady profesních dovedností, které naplňují požadavky *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV). Může je využít učitel pro svoji sebereflexi a samostudium. Může je využít ředitel pro řešení pedagogických záležitostí na pedagogické radě. Mohou je využít mentoři pro podporu svých kolegů. Videa mohou sloužit také vzdělavatelům budoucích učitelů.

Primárním účelem výukových videí je ukázat příklady profesních činností, jakými jsou schopnost diferencovat vzdělávání, poskytovat dětem zpětnou vazbu, chovat se partnersky, klást otevřené otázky, sdílet svoje zkušenosti, reflektovat svoji práci apod. Jde o příklady činností, které představují učitele jako odborníka na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku v souladu s jejich možnostmi, individuálními zvláštnostmi a věkovými specifiky.

Pojem „výuková“ byl využit v souladu se záměrem podpořit učení (profesní rozvoj) učitelů prostřednictvím reflexe zkušeností. V tuto chvíli je zkušeností myšleno zprostředkování virtuální hospitace u jiného učitele. Prezentované odborné činnosti by mohly pomoci učitelům s konkretizací podoby mnohdy velmi obecně formulovaných požadavků RVP PV, a jejich efektivnější implementaci do vlastní praxe v mateřské škole.

Následně by mohla videa pomoci zvednout prestiž povolání učitele mateřské školy a pozvolna orientovat tuto profesi z pečovatelské na vzdělávací v souladu se školským zákonem. Přesto, že se mateřské školy staly školami, a tak se de facto staly vzdělávacími institucemi, stále přetrvávají v mysli široké veřejnosti jako instituce se silnou sociální (pečovatelskou) direkcí.

Profesní dovednosti jsou ve videonahrávkách propojovány s kritérii jednotlivých oblastí *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy*. Není však nutné shlédnuté profesní činnosti reflektovat (hodnotit, soudit apod.) pouze ve vztahu k tomuto evaluačnímu nástroji. Lze je vyhodnocovat, jak jsme uváděli výše, také k požadavkům RVP PV, ale i k požadavkům Standardu učitele.

Při prohlížení videí je důležité zaměřovat se na pozitivní okamžiky vzdělávací reality, či kontaktu s rodiči a vedení pedagogických rad. Videonahrávky nejsou prezentací dokonalosti či ukázkou „správného“ jednání učitele. Videa ilustrují jednu z možných cest k naplňování individualizovaného předškolního vzdělávání a osobnostního rozvoje dětí předškolního věku. Kvalita, která je ve videonahrávkách zachycena, má otevřít cestu k diskuzi o tom, co je žádoucí, co u dětí předškolního věku podporuje rozvoj klíčových kompetencí. Diskuze a sdílení vlastních názorů s dalším členem/členy profesní skupiny (učitelem, ředitelem, mentorem), přináší zamyšlení nad vlastními praktikami a úrovní profesních dovedností. Stává se inspirací k hledání vlastních přístupů k podpoře dětí a jejich učení.

Práce s videonahrávkou v pěti krocích:

1. Seznamte se nejprve s kritérii vybrané oblasti Rámce profesních kvalit učitele. Lze o nich hovořit ještě před shlédnutím videonahrávky. V diskuzi mohou zaznít konkrétní představy o náplni jednotlivých kritérií. Lze vyhledávat obdobné požadavky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání apod.
2. Dále je nutné seznámit se s kontextem videonahrávky. V něm jsou v závorce uvedena kritéria, která videonahrávka zachycuje.
3. Při shlédnutí videonahrávky je dobré věnovat pozornost také informacím, které běží přímo na obraze. Jedná se o další důležité prvky spojené s podporou rozvoje dítěte (např. poskytování zpětné vazby, otevřené otázky apod.).
4. Po shlédnutí videonahrávky jsou připravené otázky, které pomáhají s reflexí viděného, s ujasněním si některých pojmů, ale mohou také evokovat další otázky. Pokud je video využíváno k diskuzi s více aktéry, je dobré vnášet osobní zkušenosti s diskutovanou problematikou. Cest, jak naplňovat současné požadavky na individualizované vzdělávání, je více. Je proto důležité hledat další možnosti jejich naplňování.
5. Diskuze a úvahy nad videonahrávkou by měly být zakončeny formulací, jak konkrétní učitel (případně student) může změnit či zkvalitnit svoji práci.

Videonahrávky by se mohly stát cestou ke změně z autoritativních přístupů na partnerské a také prostředkem k rozvoji tzv. reflektivního praktika (Korthagen, 2011), který dokáže posoudit dopady svého jednání na výsledky vzdělávání dětí.

Závěr

Kniha přináší bližší informace o evaluačním nástroji *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* a přibližuje čtenáři, jak tento nástroj využít k profesnímu rozvoji a zkvalitňování předškolního vzdělávání.

Pro lepší pochopení podstaty evaluačního nástroje je úvodní kapitola věnovaná zahraničním výzkumům kvality předškolního vzdělávání se zaměřením na osobnost předškolního pedagoga. Výsledky výzkumů ukazují, že vztah mezi kvalitou vzdělávacích procesů a výsledků dětí je úzce svázán s kvalitou profesních dovedností učitele. Úroveň profesních dovedností je spojena jak s přípravným, tak s dalším vzděláváním pedagoga, ale především s reflektivními dovednostmi učitele, respektive se schopností průběžně vyhodnocovat vlastní pracovní výkony.

Aby byl učitel schopen určitého objektivního pohledu na sebe sama, potřebuje k tomu několik podpůrných opatření, ke kterým řadíme práci s evaluačním nástrojem, výukovými videi a kolegiální podporu. Všechny tyto oblasti se staly náplní jednotlivých kapitol. V nich můžeme nalézt informace o stavbě výukových videí a práci s nimi, tzn. o zaměření diskuzí po shlédnutí videonahrávek. Dále se věnujeme podrobnějšímu popisu samotného evaluačního nástroje a způsobu, jak jednotlivá kritéria vyhodnocovat.

Rozsáhlá kapitola je pak věnovaná vytváření pozitivního sociálního klimatu v mateřské škole, které je otevřené ke sdílení zkušeností, vzájemným hospitacím a diskuzím podporujícím uvědomění si silných a slabých stránek každého učitele. Kapitolu uzavírá téma věnované vedení portfolia jako prostředku k dokumentování profesního rozvoje.

Kniha je obohacená o téma kariérního systému, který je v posledních několika letech námětem diskuzí jak mezi odborníky, tak v politické sféře. Ukazuje se, že profesní rozvoj, jehož součástí je uvědomění si vlastních silných a slabých stránek, je velmi náročnou součástí práce učitele. Bez podpůrných prostředků a zejména beze změny klimatu ve školách však bude tato činnost i nadále pouhým formálním naplněním legislativních požadavků.

Věříme, že se nám nastíněním cest k profesnímu rozvoji podaří motivovat učitele i ředitele mateřských škol ke změnám, které jim pomohou lépe poznat sami sebe a následně zkvalitňovat vzdělávání dětí předškolního věku v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Použité prameny a literatura

Armstrong, M. (2007) *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy.* Praha: Grada Publishing.

Arnett J. (1989) Caregivers in day care centres: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, *10*, 541–552.

Barnett, W. S. (2004) *Better teachers, better preschools: Students achievement linked to teacher qualifi cations.* Preschool policy matters, NIEER. Dostupné z http//nieer.org/resources/policybriefs/3.pdf

Bedrnová, E.,& Nový, I. (2002) *Psychologie a sociologie řízení.* Praha: Management Press.

Bowman, B., T., Donovan, M., S., & Burns, M. S. (Eds.) (2001) *Eager to learn: Educating our preschoolers. National Reaserch Council, Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.* Washington DC: National Academy Press.

Burkovičová, R. (2010) Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In Sikorová, Z. et al. (Ed.) *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV.* Ostrava: PdF.

Burkovičová, R. (2012) *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum.* Ostrava: PedF OU.

Cunningham, B. (2012) *Mentoring Teacher in Post-Compulsory Education. A guide to effective practice.* London: Routledge.

Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., & Henry, G. et al. (2007) Teachers‘ education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, *78*(2), 558–580.

Fuller, B., Livas, A., & Bridges, M. (2006) *Preschool in California: Ideals, evidence, and policy options. PACE (Policy Analysis for California Education) Working Paper 05-1.* Berkeley and Davis, CA: University of California and Stanford, CA: Stanford University.

Duvekot, R., & Geers, J. *(2012) Handbook for the assesment and validation of pedaggoical competences of adult educators.* Timisoara: Brumar Printinghouse.

Janíková, M., & Vlčková, K. (2009) *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.* Brno: Paido.

Kersh, N., & Evans, K. (2007) Competence development and workplace-learning in the UK and Ireland: an overview. In Chisholm, L., Fennes, H., & Spannring, R. (eds.*). Competence Development as Workplace Learning.* Innsbruck: Innsbruck University Press, 127-146.

Kohnová, J. (2004) *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.

Korthagen, F. (2011) *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Lazarová, B. et al .(2014) *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita.
Lazarová, B. (2010) Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika, 55*(3-4) 254-264.
Lazarová, B. (2006) *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
Lazarová, B., & Chaloupková, L. (2014) *Terminologické odlišení pojmů. Mentoring a pojmy příbuzné*. In Seminář Kolegiální sdílení škol zapojených v síti škol Pomáháme školám k úspěchu, o.p.s. (rukopis), Pardubice.
Little, W.J. (1990) The Persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. In *Teacher College Record*, *92*(4), 509–536.
Lukášová-Kantorková, H. (2003) *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU.
McCartney, K. (1984) Effects of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, *20*, 244–260.
Mischo, C. et al. (2014) Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, *2*(1); 193-206.
Novotný, P. (2009) *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
NIDV. *Kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí v kariérním systému učitelů ČR. 2015*. Dostupné z http://www.nidv.cz/cs/projekty/projektyesf/karierni-system/vystupy.ep/
NIDV. *Standard učitele. 2015a*. Dostupné z http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/
NIDV. *Metodika pro učitele k přípravě a vedení dokladového portfolia*. 2015b. Dostupné z http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/kariernisystem/vystupy.ep/
OECD. *Starting Strong III – Early Childhood Education and Care*. 2012. Dostupné z http:/www.oecd.org/edu/earlychildhood
Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010) *Professionals in early childhood education and care systems. European profi les and perspectives*. Opladen & Farminghton Hills: Barbara Budrich Publishers.
Pavlíková, O .(2009) Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ predprimárneho vzdelávania. *Príloha Pedagogických rozhľadov,* 2(18).
Peisner-Feinberg, E., & Burchinal, M. (1997) Concurrent relations between child care quality and child outcomes: The study of cost, quality, and outcomes in child care centers. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 451-477.
Pianta, R. C. (1999) *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
Píšová, M. (2005) *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podoba*. Pardubice: FHS Univerzita Pardubice.

Píšová, M. et al. (2014) *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press.
Píšová, M., & Duschinská, K. et al. (2011) *Mentoring v učitelství*. Praha: PdF UK.
Pol, M. (2007) *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
Pol, M., & Lazarová, B. (1999)*Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura STROM.
Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji škol*. Brno: Masarykova univerzita.
Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005.
Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelicic, H. (2008) *Influences on Children's Cognitive and Social Development in year 6*. EPPE 3–11 project.
Senge, P. M. (2007) *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management press.
Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57,1-22.
Spilková, V. et al. (2010) *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PdF UK.
Spilková, V.,& Hejlová, H. (Eds.) (2010) *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: PdF UK.
Spilková, V., & Vašutová, J. (2008) *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK.
Starý, K. et. al. (2012) *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Suraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004) *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nothingham.
Syslová, Z. (2013) *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
Syslová, Z. (Ed.). (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů MŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012) Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
Syslová, Z., Horká, H. & Lazarová, B. (2014) *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: MSD.
Šmelová, E. (2004) Práce s výukovými cíli při tvorbě třídního vzdělávacího programu v MŠ. *Sborník ČAPV*. Ústí nad Labem.
Šmelová, E. (2009) Terminologie Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání jako pedagogický problém. In Hornáčková, V. (Ed.) *Dítě předškolního věku a jeho paidagogo*s. Hradec Králové: GAUDEAMUS UHK.
Štech, S. (2007) Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika* 57(4), 326–337.
Tomková, A. (2007) *Učitelské portfolio*. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1545/UCITELSKEPORTFOLIO.html

Tomková, A. et al. (2012) *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Vašťatková-Polachová, J. et al. (2012) *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV.

Veteška, J. (2011) Kvalifikační a vzdělanostní proměny trhu práce. In Langer, T. (Ed.) *Efektivní vzdělávání pro trh práce*. Praha: AIVD ČR, 56–69.

Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2013/2014. Praha: Česká školní inspekce, 2014. Dostupné z http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530.

Vašutová, J. (Ed.). (2004) *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Přílohy

Příloha 1: Sebehodnotící formulář

SEBEHODNOTÍCÍ FORMULÁŘ

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 jejich individuální možnosti a potřeby.

	0	1	2	3
volí stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů				
stanovuje dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů				
k naplnění dílčích vzdělávacích cílů a podle charakteru vzdělávacího obsahu volí vhodné metody a organizaci výuky				
vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost				
při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání				
plánuje, jakým způsobem bude stavět na dosavadních zkušenostech a znalostech dětí				
připravuje pro děti hračky, materiály, učební pomůcky a využití různých zdrojů informací včetně moderních informačních technologií				
volí způsoby diferenciace a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí				
plánuje, z čeho a jak pozná, že u dětí dosáhl stanovených cílů, rozhoduje o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení dětí				
předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení				
volí postupy, které respektují sociální povahu učení a umožňují interakci mezi dětmi				

2. PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Učitel vytváří ve třídě 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.

	0	1	2	3
vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu				
podporuje spolupráci mezi dětmi				
vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru				
rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění pro jejich potřeby				
dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá dětem a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli				
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				
přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností				

3. PROCESY UČENÍ

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

	0	1	2	3
vede vzdělávání podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých dětí, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení				
využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků				
diferencuje a individualizuje vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte				
průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci dětí k učení				
komunikuje s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně				

4. HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH POKROKŮ DĚTÍ
Učitel hodnotí tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení.

	0	1	2	3
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.				
hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti dětí a vzhledem k očekávaným výstupům				
využívá hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci dětí k učení				
vede děti, zejména nejstarší, k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u dětí rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení				

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

	0	1	2	3
vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, ale i jejich dosažení				
porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky				
shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efekty vzdělávání				
vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte				

6. ROZVOJ ŠKOLY A SPOLUPRÁCE S KOLEGY
Učitel je aktivním členem školního společenství, které se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

	0	1	2	3
podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy				
přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci				
spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování předškolního vzdělávání				

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.

	0	1	2	3
komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci dětí na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí				
usiluje o vtažení zákonných zástupců dětí do života školy				
poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích učení dítěte				
získává od zákonných zástupců dětí informace o sociálním a kulturním prostředí dítěte s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvíjení				
komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy				
dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti				

8. PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

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

	0	1	2	3
projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s dětmi				
průběžně reflektuje svou práci (nejen přímou vyučovací povinnost), tj. je schopen ji popsat, analyzovat a zhodnotit, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhovat alternativní způsoby práce				
na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí				
plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí				
k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů				
svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat				
své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy				
pečuje o své fyzické a psychické zdraví, aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření				

Příloha 2: Příklad obsahu profesního/mentorského portfolia

Profesní portfolio / návrh položek
• doklady o dalším profesním vzdělávání (certifikáty, osvědčení, výstupy) • dokumenty k absolvovaným stážím, expertním výměnám, exkurzím (tuzemské i zahraniční) • videozáznamy z vlastní výuky • metodické/didaktické listy (záznamy/ukázky z žákovských projektů, fotodokumentace) • členské certifikáty (členové asociací, profesních sítí apod.) • ...a další doklady, dokumenty, které vám pomáhají v mapování profesního růstu a k růstu samotnému
Mentorské portfolio / návrh položek
• profesní životopis mentora • osobní myšlenková mapa profesního rozvoje v mentorské roli • vedení reflektivního deníku (klíčové okamžiky v profesní rozvoji - co se událo - kauzalita, důsledky, zajímavé a inspirativní postřehy o tom jak pracuji, jak se učím...) • záznamy mentorské práce (záznamy z pozorování, z konzultací, možné videozáznamy s komentářem, audiozáznam mentorského rozhovoru) • záznamy ze zahraniční i tuzemské stáže, zajímavé studijní materiály, didaktické pomůcky a metodické listy ke vzdělávání dospělých...doklady o realizovaných aktivitách ve vzdělávání dospělých/učitelů/kolegů • reference a zpětné vazby podporovaných učitelů, zaměstnavatelů, záznamy ze supervize • publikační materiály (články, prezentace na konferencích, evaluační zprávy) • evaluační zprávy z vlastní mentorské práce • osvědčení z dalšího vzdělávání, z konferencí • doklady o členství v asociacích, odborných sítí apod.

RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLE
PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Mgr. Lucie Chaloupková

Vydala Masarykova univerzita roku 2015
Jazyková korektura: Mgr. Hana Borovská, Ph.D.
1. vydání, 2015
Náklad 150 ks
Tisk, sazba a návrh obálky: MSD, spol. s r.o., Lidická 23, 602 00 Brno, www.msdbrno.cz

Přílohou publikace je DVD s výukovými videi.

ISBN 978-80-210-7885-7

Výuková videa vznikla v rámci projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání" (CZ.1.07/1.3.00/48.0022). Jejich záměrem je podpořit učení (profesní rozvoj) učitelů mateřských škol prostřednictvím reflexe zkušeností. Jsou určena všem, kteří potřebují a chtějí vidět doklady/příklady profesních dovedností, které naplňují požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Může je využít učitel pro svoji sebereflexi a samostudium, stejně jako ředitel pro řešení pedagogických záležitostí na pedagogické radě. Sloužit mohou také vzdělavatelům budoucích učitelů.

Prezentované videonahrávky ukazují příklady profesních činností, jakými jsou schopnost diferencovat vzdělávání, poskytovat dětem zpětnou vazbu, chovat se partnersky, klást otevřené otázky, sdílet svoje zkušenosti, reflektovat svoji práci apod. Nejde o prezentaci dokonalosti či ukázku „správného" jednání učitele. Videa ilustrují jednu z možných cest k naplňování individualizovaného předškolního vzdělávání a osobnostního rozvoje dětí předškolního věku.

Pro plné pochopení práce s videi a evaluačním nástrojem Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, na jehož základě videa vznikla, doporučujeme prostudovat stejnojmennou publikaci. Při prohlížení videí je důležité zaměřovat se na pozitivní okamžiky při vzdělávání dětí, kontaktu s rodiči nebo při vedení pedagogických rad. Kvalita zachycená na videonahrávkách a následné otázky (příp. úkoly), mají otevřít cestu k diskusi o tom, co je žádoucí, co u dětí předškolního věku podporuje rozvoj klíčových kompetencí a podpořit zamyšlení nad vlastními praktikami a úrovní profesních dovedností.

Poděkování patří paní učitelce Bc. Sandře Heinischové, paní ředitelce Mgr. Ivetě Furstové, Mgr. Aleně Jabůrkové a Haně Schenkové.

Kamera a střih: **Daniel Zeman**
<daniel.zeman.brno@gmail.com>

muni PRESS

ISBN 978-80-210-7885-7 (online : pdf) ISBN 978-80-210-7882-6 (brož. vaz.)