Zora Syslová
Michaela Píšová
Veronika Rodová
Lucie Grůzová
Hana Stadlerová

Profesní portfolio

v přípravném vzdělávání
učitelů mateřských škol
a 1. stupně základních škol

Masarykova univerzita, Brno 2018

Profesní portfolio
v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol
a 1. stupně základních škol

Zora Syslová, Michaela Píšová, Veronika Rodová,
Lucie Grůzová, Hana Stadlerová

Masarykova univerzita

Brno 2018

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

Recenze: doc. PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

© 2018 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9059-0

Obsah

ÚVOD 4

1. VÝCHODISKA TVORBY PROFESNÍHO PORTFOLIA 5

1.1 CO JE PORTFOLIO 5

1.2 PROČ TVOŘIT A POUŽÍVAT PORTFOLIO 6

1.3 CO TVOŘÍ OBSAH PORTFOLIA A MOŽNOSTI JEHO STRUKTUROVÁNÍ 9

1.4 JAKOU ROLI MÁ REFLEXE V PROFESNÍM ROZVOJI A UČENÍ 12

2. REFLEXE MÉHO PROFESNÍHO ROZVOJE 15

2.1 KOMU JE PORTFOLIO URČENO A JAKÉ JSOU JEHO CÍLE 15

2.2 JAK MOHU POSOUDIT SVŮJ POKROK 16

2.3 STRUKTURA PROFESNÍHO PORTFOLIA 18

2.3.1 Moje profesní filozofie 18

2.3.2 Moje profesní kompetence 19

2.3.3 Moje profesní vzdělávání 23

2.4 KRITÉRIA PRO FORMATIVNÍ A SUMATIVNÍ HODNOCENÍ PORTFOLIA 28

LITERATURA 30

PŘÍLOHY 33

ÚVOD

Tato publikace plní funkci skript, která jsou primárně určena vám, studentům studijních programů *Učitelství pro mateřské školy* a *Učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Skripta by vám měla pomoci při tvorbě profesního portfolia: naučit se vést vnitřní dialog, provádět sebehodnocení, stanovovat cíle pro získání profesních dovedností, zkrátka řídit váš vlastní profesní rozvoj. Současně si autorky kladou za cíl využít skript k podpoře sdílení, ať už s jinými studenty, fakultními učiteli a učitelkami v mateřských a základních školách či s akademickými pracovníky.

Skripta jsou rozdělena na dvě části. První část obsahuje klíčové myšlenky, které vám přiblíží, co je profesní portfolio a proč jej zakládat a tvořit. Umožní vám rovněž porozumět souvislostem mezi tvorbou portfolia, profesním učením a reflexí. Jedna z kapitol vám nabídne možnosti strukturace portfolia a ozřejmí materiály, které by se měly stát jeho obsahem.

Druhá část vám nabídne cestu k vlastnímu odbornému učení a myšlení, které se očekává od profesionála v oblasti vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku. Povede vás k zamyšlení nad zkušenostmi se vzděláváním dětí tohoto věku a k osobní analýze vašich profesních kompetencí tak, abyste se bez obav mohli pravidelně zabývat úvahami o svém profesním vývoji. Zařazení této části, která je doplněna několika přílohami, by vám mělo usnadnit porozumění procesu tvorby portfolia a inspirovat vás k výběru vhodných dokumentů.

V našem pojetí profesního portfolia budeme pracovat s tzv. papírovou, nikoli elektronickou podobou. K tomuto rozhodnutí jsme dospěli ze dvou důvodů: (1) v praxi mateřských škol a na 1. stupni základní školy vedou děti/žáci „svá“ portfolia v papírové podobě; (2) elektronická portfolia do určité míry předurčují formální podobu portfolia, což nechceme.

Věříme, že skripta vám pomohou pochopit, jak a proč vést svá profesní portfolia, a současně vám přiblíží základní východiska reflektivně pojatého přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol.

Za autorský kolektiv Zora Syslová

1. Východiska tvorby profesního portfolia

V první kapitole těchto skript jsou stručně shrnuta východiska pro přemýšlení o vašem vlastním profesním portfoliu, pro jeho tvorbu i využití. Teorii i výzkumu využití portfolia v přípravném i dalším vzdělávání učitelů je věnována celá řada zahraničních i českých publikací. Hlubší vhled do teorie profesního učitelského portfolia i do praxe jeho uplatňování v přípravném vzdělávání učitelů v českém kontextu můžete získat např. v monografiích:

- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

1.1 Co je portfolio

S pojmem portfolio se už asi každý z vás setkal, ať už v průběhu vlastní vzdělávací dráhy, či při jiné příležitosti. Portfolio se v posledních desetiletích stalo módním pojmem, který je tudíž používán velmi často v nejrůznějších kontextech. Etymologie tohoto slova je dobře známa, výraz vzniká složením latinských slov *portatio* (nošení) a *folium* (list). V obecném slova smyslu se objevuje v řadě současných jazyků, např. v italštině se tak označuje schránka nebo desky na přenášení listin, spisů, případně bankovek. Do francouzštiny přechází v podobě slova *portefeuille* (peněženka), a protože francouzština byla dlouho jazykem diplomacie, v přeneseném významu začal označovat i soubornou agendu člena vlády (tj. jeho „tašku na písemnosti“).

V češtině používáme v tomto smyslu počeštěný tvar *portfej*, který jste jistě slyšeli např. ve spojení „ministr bez portfeje“ (ministr, který neřídí žádné ministerstvo). Slovo portfolio vstupuje i do dalších oblastí lidské činnosti a nabývá přitom konkrétních specifických významů. V ekonomii a finančnictví označuje „skladbu cenných papírů“, jejich účelné rozdělení, které sleduje snížení rizika finanční ztráty. Také v uměleckých a dalších tvůrčích oblastech jejich představitelé vytvářejí portfolia svých profesních artefaktů – všichni jste se s pojmem portfolio setkali ve spojení s fotografií, modelingem či třeba architekturou.

Co mají všechna taková portfolia společného? V laickém chápání stejně jako v odborné literatuře se patrně plně shodneme pouze na tom, že se jedná o *soubor materiálů/dokumentů/artefaktů* (výtvorů), který je:

- *Strukturovaný.*
- *Selektivní.*
- *Reprezentativní.*
- *Srozumitelný „publiku“* (Píšová, 2007, s. 40).

Portfolio proniká i do oblasti vzdělávání – jeho využívání na různých úrovních vzdělávacího systému je věnována poměrně rozsáhlá publikační činnost už od 70.–80. let minulého století (přehled např. Svatoš, 2006, s. 46–50). V tomto textu se společně zaměříme na **profesní portfolio,** na jeho tvorbu a využívání v přípravném vzdělávání učitelů. I zde můžete případné další informace a inspiraci najít v materiálech, které vznikly při uplatňování portfolia jak na úrovni jednotlivých institucí terciární sféry, které připravují učitele, tak v širší podobě specifických národních či dokonce nadnárodních projektů (přehled např. Havlíčková, 2012; Rýdl, 2007; Spilková, 2007).

V rámci těchto projektů se lze setkat s různými formami či modely portfolia – již v roce 1998 při pionýrském využití portfolia v projektu TAP (*Teacher Assessment Project*, tj. Projekt hodnocení učitelů) na Stanford University v USA Shulman (1998) upozorňoval, že teoretické pozice, z nichž uplatnění portfolia vychází, se mohou lišit a vést tak k odlišným výsledkům. Pro naše potřeby se jako vhodná jeví definice portfolia, kterou nabídl Painter (2001, s. 31): „Portfolio je více než propracované album nebo soubor psaných dokumentů: je to individualizovaný portrét učitele – profesionála reflektujícího svoji filosofii a praxi. Tento portrét je plně realizován prostřednictvím učitelova uváženého výběru artefaktů a promyšlené reflexe těchto artefaktů, které poskytují vhled do učitelova /profesního/ růstu.“

1.2 Proč tvořit a používat portfolio

V souvislosti s profesním portfoliem někdy od učitelů i studentů učitelství slyšíme obavy z další „zbytečné“ administrativy a formalismu. Ano, nesprávné používání portfolia k naplnění těchto obav může vést. Pro vás je proto zásadní uvědomit si, proč a jak portfolio tvořit a jak jej používat.

Jistě se shodneme v názoru, že učitelství je plnohodnotná profese, která staví na hlubokých znalostech – znalostech dětí, obsahu vzdělávání i metod práce s nimi. Učitel je autonomním profesionálem, v práci s dětmi ve třídě či kdekoli jinde je to on, kdo rozhoduje o optimálních postupech, a to na základě diagnostiky potřeb dětí v dané oblasti vzdělávání. Jádrem profese je přitom práce ve prospěch dětí – ne nadarmo je učitelství někdy označováno za „morální profesi“ (Campbell, 2008).

Stejně jako v jiných etablovaných profesích je pro učitele důležité, aby kvalitu své práce mohl prokázat – portfolio je v tomto smyslu jeho „profesní legitimací“, poskytuje mu prostor pro shromáždění a demonstraci procesů i výsledků jeho práce. Pokud se ovšem vrátíme k naší pracovní definici portfolia (kap. 1.1), uvědomíme si, že stejně důležitá jako výsledný produkt je pro studenta učitelství i praktikujícího učitele samotná tvorba portfolia, tj. **uvážený výběr artefaktů a promyšlená reflexe těchto artefaktů** (Painter, 2001, s. 31). Z tohoto hlediska je portfolio transformačním nástrojem, prostorem pro profesní učení, a to v celoživotním horizontu.

Portfolio tedy z perspektivy svého tvůrce/vlastníka i z pohledu dalších aktérů, kteří vstupují do hry v přípravném vzdělávání učitelů i později během jejich profesního působení, může plnit různé funkce. V literatuře bývají s ohledem na tyto funkce rozlišovány různé typy portfolia, přičemž nejčastěji jsou uváděny následující dva:

- **Portfolio vývojové** (*developmental*, někdy také *process portfolio)*, jež má zejména formativní funkci. Takové portfolio dokumentuje profesní rozvoj studenta, jinými slovy, odpovídá spíše na otázku „Kým se stávám a jak?“ než na otázku „Kdo jsem?“ (Wyatt & Looper, 1999, s. 14). Může spojovat perspektivu retrospektivní a akční, tj. jeho součástí mohou být na základě reflexe formulované akční body, konkrétní specifické cíle pro blízké období.

- **Portfolio prezentační** (*showcase portfolio*, někdy tzv. *product portfolio*), pro jehož sumativní funkci můžeme využít metaforu „výkladní skříně“: jde především o dokumentaci vlastních profesních kvalit, úspěchů, silných profesních stránek. Z označení vyplývá mimo jiné i to, že se předpokládá prezentace takového portfolia konkrétnímu „publiku“, ať v písemné, či ústní podobě, s čímž je spojeno jeho případné vysvětlení i obhajoba. Procesy reflexe jsou i zde samozřejmou základnou – z nich vychází výběr dokumentů, materiálů a artefaktů (upraveno podle Píšová, 2007, s. 42).

Považujeme za klíčové uvědomit si, že obě základní funkce portfolia, formativní i sumativní, se vztahují k profesnímu rozvoji studentů učitelství i praktikujících učitelů, což velmi pěkně vyjádřili L. a P. Paulsonovi (1996, s. 40): „Síla konceptu portfolia je v tom, že představuje komplexní, celkové prostředí pro procesy učení (*total learning environment*), které zahrnuje hodnocení jako pouze jeden, i když někdy centrální, aspekt. V kontextu studentského portfolia výuka a hodnocení koexistují v mimořádně kompatibilní podobě."

Aby portfolio „sloužilo" vašemu profesnímu rozvoji a stalo se pro vás opravdu užitečným, musí se stát základem jeho tvorby **sběr, výběr a reflexe** (*collecting, selecting, reflecting*). Havlíčková (2012, s. 22–23) uvádí, že skrze tvorbu portfolia se studenti učí hodnotit a dokumentovat svoji práci, protože již při práci samotné uvažují, jak ji zdokumentovat, aby „si ji mohli založit do portfolia". Samotný dlouhodobý sběr a archivování materiálů/dokumentů/artefaktů je pouze prvním krokem. Platí, že důležitá je kvalita, nikoli kvantita.

Ve fázi výběru hraje velkou roli spolupráce a podpora, tj. kritický dialog s dalšími klíčovými aktéry (kolegové, vzdělavatelé učitelů, mentoři ve školách, kde probíhá pedagogická praxe, apod.). Jedním z hlavních přínosů vytvořeného profesního portfolia je možnost jeho prezentace a obhajoby. Student tak získává při hodnocení novou roli, stává se plnohodnotným spoluaktérem hodnocení (*student ownership*; Wyatt & Looper, 1999, s. 16) neboli, jak to formulovali L. a P. Paulsonovi (1996, s. 41), „může se naprosto legitimně snažit promyšleně ovlivňovat názory ostatních".

Shrňme tedy diskusi o tom, proč a jak tvořit a používat profesní portfolio tak, aby se stalo vaším plastickým a živým portrétem a umožnilo vám vyprávět vlastní profesní příběh vaším hlasem. Tvorba a používání profesního portfolia vám umožní:

- *Vytvořit dokument, který popisuje vaše představy o výuce, vaši vizi, poslání a plán rozvoje, současně by měl obsahovat popis a zdůvodnění dalšího postupu při zdokonalování profesních kvalit.*
- *Identifikovat činnosti, které jsou klíčové pro váš profesní růst, a shromažďovat doklady o nich.*
- *Vybrat reprezentativní dokumentaci.*
- *Stanovit cíle portfolia.*
- *Provádět pravidelnou reflexi cílů učení a na jejím základě stanovovat priority.*

- *Být zodpovědný za systematické a průběžné shromažďování materiálů, jejich třídění a výběr.*
- *Komunikovat a sdílet zkušenosti s ostatními formou práce v semináři, na přednáškách, pracovních setkáních, konferencích atd.*
- *Spolupracovat s jinými studenty formou společných projektů, při práci v semináři atd.* (podle Píšová, 2007).

Naším společným plánem je vytvoření vašeho vlastního profesního portfolia. Během jeho tvorby byste měli proniknout do zákonitostí jeho skladby, pochopit jeho možnosti a naučit se je využívat jako nástroj svého osobního a profesního růstu. Základním zdrojem dokumentů budou materiály nasbírané během praxe, doplněné doklady o studiu, výpisky z četby, seminárními pracemi a dalšími materiály dle vlastního uvážení. Naším cílem je, aby se portfolio stalo významným nástrojem vašeho profesního růstu a později trvalou součástí celoživotního procesu vašeho profesního učení, který dnes představuje významnou podmínku vykonávání učitelské profese (Beneš, 2008, s. 22).

1.3 Co tvoří obsah portfolia a možnosti jeho strukturování

Portfolio by mělo tvořit přehledný dokument vašich schopností a dovedností, který podává koncentrovaný obraz o vašem profesním zaměření a směřování. Představuje osobitý artefakt zachycující vaši jedinečnost a sloužící k vaší sebeprezentaci. Proto by mělo zahrnovat nejen vaše úspěchy a pokroky, ale také vaše slabé stránky, jež ukáží možnosti vašeho posunu.

Portfolio je tvořeno promyšleně a pečlivě vybranými vzorky ve formě dokumentů, výkresů, řemeslných výrobků, audiovizuálních nahrávek a dalších materiálů nasbíraných během studia. Je tedy patrné, že portfolio může obsahovat širokou škálu dokumentů. Když budete zvažovat, které materiály do něj zařadit, můžete si pomoci organizační strukturou, kterou nabízí Lukášová (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014).

Osobní materiály:

- Životopis.
- Kopie vysokoškolských diplomů, osvědčení, certifikátů atp.
- Doporučující dopisy.
- Plán dalšího vzdělávání a profesního vývoje a důkazy o jeho plnění.

Materiály vztahující se k výuce:

- Ukázky příprav, zejména časově ohraničené plány, které demonstrují dovednost plánovat.
- Vlastní testy.
- Vzdělávací cíle (definované cíle učení a styly učení).
- Fotografie prací žáků.
- Videonahrávky výuky.
- Zápisy z pedagogického deníku.
- Plánky a schémata.

Materiály vztahující se k dítěti/žákovi:

- Případové studie a anamnézy dětí/žáků.
- Záznamy rozhovorů s dětmi/žáky.
- Záznamy o pozorování dětí/žáků.
- Hodnoticí a sebehodnoticí archy.
- Individuální vzdělávací plány.

Materiály vztahující se ke studiu:

- Powerpointové prezentace.
- Zápisy z přednášek.
- Výpisky z odborných publikací (např. seminární práce).
- Návrhy projektů.

Další materiály:

- Ceny a ocenění.
- Hodnocení a záznamy z hospitací.
- Doklady o komunikaci a spolupráci s rodinou a školní komunitou (školní a třídní časopisy, letáky, pozvánky, zprávy od rodičů, dokumentace mimoškolních akcí atp.).
- Dotazníky a výstupy dotazníků.
- Reflektivní deník, eseje, příběhy, myšlenkové mapy.

Jiný úhel, kterým lze na složení materiálů portfolia nahlížet, představuje model kompetenční struktury osobnosti učitele, kterou vymezil Helus (2011). Díky jeho sedmi kategoriím můžete sebrané dokumenty přerozdělit a ověřit rovnoměrnost zastoupení jednotlivých kompetencí:

- Kompetence odborně předmětová.
- Kompetence psychologická.
- Kompetence pedagogicko-didakticko-psychologická.
- Kompetence komunikační.
- Kompetence řídicí (manažerská).
- Kompetence poradensko-konzultativní.
- Kompetence plánovací (projektová).

Dokumenty, rozdělené podle tohoto systému kategorií, lze dále přeskupit podle modelu, který vytvořil Kyriacou (1996), a i zde „zkontrolovat“ četnost zastoupení jednotlivých oblastí:

- Plánování a příprava výuky.
- Realizace vyučovací hodiny.
- Řízení vyučovací hodiny.
- Klima třídy.
- Kázeň ve třídě.
- Hodnocení prospěchu žáků.
- Reflexe vlastní práce a hodnocení.

Dalším nezanedbatelným úhlem pohledu je třídění podle *Rámce profesních kvalit učitele* (viz kapitola 2.3.2) mateřské, případně základní školy nebo podle Standardu učitele[1]:

- Učitel a jeho profesní já (profesní znalosti a dovednosti; sebereflexe a osobnostní rozvoj; specifické profesní znalosti a dovednosti).
- Učitel a jeho žáci (plánování výuky; podpora učení; hodnocení průběhu a výsledků učení; výchova žáků k hodnocení vlastní práce; klima).
- Učitel a jeho okolí (sdílení a spolupráce; komunikace s rodiči; komunikace se sociálními partnery).

[1] Standard učitele vznikl v rámci připravovaného kariérního řádu. Bližší informace naleznete na http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad.

Využití těchto kategoriálních systémů vám zaručí ucelenější pohled a hlubší porozumění významu shromážděných materiálů i struktuře vašeho portfolia.

Pro portfolio nevytvářejte speciální dokumenty. Věžte, že vyumělkovanost či formálnost bude na první pohled patrná. Mnohem cennější je autenticita artefaktů, která bude vypovídat i o vašem celkovém přístupu k profesi. Pečlivě tedy vybírejte, co do portfolia vložíte. Vaše portfolio by nemělo být „nudné“ ani příliš objemné, rozhodně by to neměl být nepřehledný balík všeho, co jste kdy vytvořili. Mělo by tvořit konzistentní, osobitě zpracovaný celek, u každého materiálu byste měli být schopni zdůvodnit, proč jste jej do kolekce zařadili. Výběr materiálů a jejich struktura by měla být výsledkem vašeho zamýšlení nad vlastním rozvojem. Portfolio by mělo zachycovat co nejširší škálu vašich aktivit a zájmů, nebojte se být tvořiví! Současně není nutné naplnit všechny oblasti, které zde uvádíme.

Portfolio by mělo postihovat váš postoj k profesi. Zachycuje vaše schopnosti, osobní zaměření i vnitřní přesvědčení. Při jeho vytváření posilujete sebedůvěru a tříbíte svůj vkus. Tím, že shromažďujete výsledky práce za určité období, vidíte vlastní posun v čase. Vracíte se k tomu, co jste prožili, co jste zvládli či nezvládli, můžete zde navázat a dále tuto zkušenost rozvíjet a proměňovat. Portfolio umožňuje střádat „pozitivní způsoby své práce“, současně se učit vidět své slabé stránky a nalézat odvahu s nimi pracovat (Havlíčková, 2012, s. 19). Ukazuje vaši osobitost a jedinečnost: někdo umí kreslit, někdo dobře píše, někdo je dobrý pozorovatel, někdo je dobrý organizátor. Možnost tvořit a pracovat s portfoliem se může stát základem vaší schopnosti obstát na trhu práce.

Velký význam má reflexe a hodnocení vašich kolegů i vašich učitelů, protože dovoluje pohled zvenčí, což předpokládá vzájemnou důvěru a partnerský vztah.

1.4 Jakou roli má reflexe v profesním rozvoji a učení

V předchozích kapitolách jsme několikrát zmínili, že portfolio se stává nástrojem vašeho osobního i profesního růstu. Při jeho vytváření a práci s ním budete nejen sbírat a vybírat ty nejvhodnější dokumenty, ale všechny z nich budou podkladem k vaší reflexi (podrobněji v kapitole 2.2). Při přemýšlení o materiálech/dokumentech/artefaktech, se kterými budete v průběhu studia pracovat (příklady v kapitole 2.3.3), se bude postupně tříbit vaše myšlení a práce s portfoliem se stane nedílnou součástí vašeho profesního učení (viz obr. 1).

Obrázek 1. Učitel jako reflektivní praktik (Šilhánová, 2014).

Portfolio svým charakterem umožňuje hloubkovou reflexi (*core reflection* podle Korthagen & Vasalos, 2005) neboli umožňuje zaměřit se nejen na reflexi profesních znalostí, tj. teorie, a na „pozorovatelné“ aspekty výkonu profese (dovednosti, konkrétní jednání v určité situaci), ale i nahlédnout „hlouběji“ a zamýšlet se nad vlastní profesní identitou a jejím budováním, nad vlastními přesvědčeními (*beliefs*) a postoji.

Tento způsob učení prostřednictvím reflexe se stal v posledních dvaceti letech základem přípravného vzdělávání učitelů ve většině vyspělých zemí (Goodman, 1984; Kasáčová, 2005; Píšová, 2005; Schön, 1987; Spilková, 2001; Syslová, 2017; Tomková, 2018; Wubbels & Korthagen, 1990). Hlavním důvodem takto pojaté přípravy je hlavní charakter profese, při které se učitel často ocitá ve „špatně definovaných“ (*ill-defined*) situacích, kdy je nezbytné se rychle rozhodovat. Do současného vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku vstupuje celá řada aspektů, jakými jsou jedinečnost každého dítěte/žáka, různorodé přístupy k výchově dětí v rodině včetně sociální a kulturní odlišnosti rodin, integrace dětí s různými speciálními potřebami, odklady školní docházky apod., a ty kladou na učitele MŠ i ZŠ zvyšující se nároky na profesní dovednosti učitele obecně. Učitel profesionál tedy nemůže jednat intuitivně a aplikovat pouze rutině naučené postupy.

Pro profesionální pedagogický výkon je nezbytné dostatečně hluboké a široké poznání edukačních jevů a souvislostí vycházející z reflexe zkušeností, která vám pomůže vyhodnocovat efekty vlastních přístupů a objevovat nové cesty, jak přistupovat ke vzdělávání konkrétních dětí, jak s nimi komunikovat s úspěchem a efektivně.

Existuje velké množství nejrůznějších pojetí reflexe (např. Dewey, 1932; Kolb, 1984; Korthagen et al., 2011; Moon, 2004; Schön, 1983). Pro naše účely se přikláníme k pojetí reflexe, která vychází z konstruktivistické epistemologie[2] (podrobněji Svojanovský, 2016, s. 46) a kterou vnímáme jako „proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi“ (Píšová et al., 2011, s. 43). Učení ze zkušenosti chápeme jako celostní učení, které zahrnuje jak kognitivní aspekt (myšlení), tak aspekt konativní (jednání) a afektivní (prožívání), které jsou vzájemně provázány.

Pravidelné využívání portfolia by vám mělo umožnit uvažovat o vašem profesním rozvoji s využitím různých zdrojů: od diskusí s kolegy v rámci seminářů přes osobní zkušenosti z praxí až po vnitřní dialog se sebou samým.

[2] Epistemologie nebo také teorie poznání je filosofickou disciplínou, která studuje povahu, zdroje a význam poznání. Nazýváme ji někdy též noetikou či gnoseologií.

2. Reflexe mého profesního rozvoje

Tato část skript by vám měla pomoci strukturovat vaše portfolio, ale hlavně vaše přemýšlení o sobě, své profesní identitě, profesních dovednostech a pokrocích v učení. Najdete v ní také nabídku indikátorů v oblastech profesních kompetencí, které vám mohou pomoci v zaměření pozornosti a uvažování o dovednostech, které jste již získali, o vašich silných i slabých stránkách. Průběžně můžete přemýšlet, jakým způsobem můžete některých profesních kompetencí dosáhnout, co se ještě potřebujete naučit apod.

2.1 Komu je portfolio určeno a jaké jsou jeho cíle

Portfolio je primárně vaším majetkem, tedy majetkem studenta. Slouží vám především k reflexi vašich zkušeností z pedagogických a didaktických praxí. Současně by vám mělo pomoci také k reflexi teoretických poznatků, k hledání cest a specifik vašeho učení a učebních pokroků. Jinými slovy by se mělo portfolio stát prostředkem k rozvoji profesního myšlení a v procesu stávání se učitelem.

V dnešním reflektivně pojatém přípravném vzdělávání učitelů je snaha poskytnout studentům co největší prostor k autoregulaci učení, tj. řízení vlastního učení. Výsledkem takto pojatého vysokoškolského vzdělávání by mělo být budování autonomní profesní identity každého z vás.

Takto vytvářená profesní identita však potřebuje podporu ze strany akademických pracovníků, ale také provázejících učitelů z fakultních a spolupracujících škol. Ti všichni se budou snažit podporovat vaši reflexi a sebereflexi v rámci společného hodnocení praxí, ale i dalšími reflektivními aktivitami v průběhu vašeho studia (blíže v kapitole 2.3.3).

Vaše portfolio budete v průběhu studia hodnotit společně s akademickými pracovníky. Toto hodnocení však nelze považovat za „klasické hodnocení“, které by bylo součástí zkoušky, zápočtu či kolokvia, ale za formativní hodnocení, které by vám mělo pomoci při sebeřízení vlastního učení a učebních pokroků.

Veškeré aktivity spojené s procesem tvorby vašeho portfolia souvisejí úzce s cíli portfolia. Ty jsme vymezili v souladu s Tomkovou (2018, s. 121) takto: **Cílem práce s portfoliem je pomoci studentům při seberozvoji a sebehodnocení. Dává možnost uvědomovat si význam procesu učení a získat dovednost samostatně dokumentovat svůj vývoj ve znalostech, dovednostech a postojích v rámci učitelské přípravy. Současně umožňuje**

získat zkušenosti se zpracováním portfolia tak, aby bylo možné využít je při zpracování diagnostických a žákovských portfolií v budoucí profesi.

Cíle portfolia úzce souvisejí s funkcemi (blíže v kapitole 1.2), které bude portfolio v průběhu studia, ale i na jeho konci a na počátku vaší profesní dráhy plnit. Jde o:

- **Formativní funkci**, která podporuje vaše učení, profesní rozvoj a utváření profesního myšlení a uvažování.
- **Sumativní funkci**, kterou vaše portfolio naplní zejména při státní závěrečné zkoušce (SZZ). Tato zkouška je plánována jako zkouška profesní způsobilosti, nikoli jako zkouška teoretických znalostí. Státní závěrečná zkouška by měla ověřovat vaši způsobilost k výkonu profese učitele s využitím vašeho portfolia.
- **Prezentační funkci**, kterou může portfolio plnit při vstupu do praxe, respektive při ucházení se o místo učitele, kde bude vaše portfolio prezentovat vaše dosavadní zkušenosti, vaše profesní dovednosti, zaměření atd.

2.2 Jak mohu posoudit svůj pokrok

Proces práce s portfoliem obsahuje neustále se střídající fáze – sběr, výběr a reflexi (*collecting, selecting, reflecting*), o kterých jsme se zmiňovali v kapitole 1.2. Jde především o dlouhodobý sběr materiálů/dokumentů/artefaktů, jejich uspořádávání a archivování. Postupně bude potřeba nashromážděný materiál selektovat, tzn. vybírat ze shromážděného souboru průběžně ty materiály, které budete považovat podle vámi zadaného klíče za vhodné. Pro promyšlený výběr dokumentů do portfolia je dobré položit si následující otázky:

- *Proč jsem se rozhodl/a zařadit tento materiál/dokument/artefakt do portfolia?*
- *Jak se vztahuje k procesům vyučování/učení ve školní třídě?*
- *Jaký vliv měl na můj profesní rozvoj, co jsem se naučil/a, dozvěděl/a o sobě jako o učiteli?*
- *V čem je tento materiál/dokument/artefakt reprezentativní pro mne jako učitele?* (podle Painter, 2001, s. 32)

Materiály by měly být opatřeny vašimi reflektivními komentáři. Průběžně je dobré si svoje poznámky pročítat a zaznamenávat změny, ke kterým během studia a rozvoji vaší profesní identity došlo.

Předpokládáme, že vás během studia a práce s portfoliem bude provázet velké množství otázek spojených jak s praktickými zkušenostmi z mateřských a základních škol, tak ze studia teoretických pramenů. Nebojte se formulovat tyto otázky písemně, případně na ně hledat odpovědi.

Často se otázky týkají komunikace s dětmi a žáky. Zde nabízíme několik ukázek, na co zaměřovat svoji pozornost, o čem přemýšlet, a otázky, které vám pomohou reflektovat proces komunikace s jednotlivým dítětem/žákem nebo skupinou:

- *Jaké techniky mohu použít k udržení pozornosti všech dětí/žáků?*
- *Jaký typ otázek může povzbudit děti/žáky k tomu, aby se vyjadřovali sami?*
- *Proč je důležité iniciovat děti/žáky k slovním výměnám s ostatními dětmi/spolužáky?*
- *Jak zasahuji, pokud se některé dítě/žák chová nevhodně?*
- *Kdy mohu vstoupit do diskuse mezi dětmi?*
- *Jak navazuji kontakt s určitým dítětem a jak jej udržuji?*
- *Jak a čím podporuji dítě k samostatnému řešení, k přemýšlení?*

Proces tvorby portfolia by měl vždy provázet kritický dialog s dalšími studenty, akademickými pracovníky i provázejícími učiteli z fakultních a spolupracujících škol, kde probíhají pedagogické praxe. Takovýto dialog může vycházet právě z vámi položených otázek.

V portfoliu by měly být zaznamenány různé termíny, místa a zdroje, které vedly k vašemu vývoji a získávání profesní identity a profesních dovedností. Měli byste se pokusit identifikovat své pocity, ale současně zachytit kulturní a sociální kontext profese učitelství.

Postupně také budete stále více užívat ve svých reflexích profesního jazyka, který odráží profesní myšlení a je jedním ze znaků profesionality. Nebojte se zpochybňovat svoje názory a myšlenky v průběhu studia. I to je známka zvyšující se profesionality.

Často kladenou otázkou studentů je, zda je nutné své poznámky přepisovat elektronicky. Důvodem je snaha mít portfolio formálně „hezké“ zejména k jeho závěrečné prezentaci u SZZ. Přepisováním se však potlačuje autenticita poznámek a pracovní povaha portfolia, která má primárně sloužit vašemu profesnímu učení.

2.3 Struktura profesního portfolia

Jak jsme uváděli výše, profesní portfolio je vaším majetkem. K tomu, jak jej strukturovat, jsme vám nabídli několik možností v kapitole 1.3. Zkušenosti s vedením portfolií v rámci volitelného předmětu Tvorba profesního portfolia na naší pedagogické fakultě, ale i zkušenosti z jiných fakult (např. Tomková, 2018) ukazují, že je pro studenty mnohdy obtížné nalézt vhodnou strukturu portfolia. Rozhodli jsme se proto předejít těmto problémům a nabízíme ukázky možností jeho struktury: *Kdo jsem; Jak mě vidí druzí; Já a třída; Já a dítě; Já a budoucnost* (studentka Daniela), *Já a vzdělání; Moje osobnost pedagoga; Má pedagogická činnost* (studentka Michaela), *Co jsem už dokázala; Co mě cestou inspirovalo a stále inspiruje (osobnosti, knihy, články); Jaká chci být učitelka* (studentka Lucie).
Jinou možností je strukturovat portfolio do těchto tří částí:

1. Moje profesní filozofie.
2. Moje profesní kompetence.
3. Moje profesní vzdělávání.

Obsahem první části může být esej. Druhá část tvoří prostor pro zachycení vašeho profesního rozvoje, respektive rozvoje vlastních profesních kompetencí, tedy znalostí, dovedností, způsobilostí a utváření profesní identity. Je důležité, abyste se pokusili postihnout a vyjádřit své myšlenky a zkušenosti co nejkonkrétněji. Vybírejte vždy takové možnosti jejich dokumentování, které nejlépe vyhovují vaší osobnosti, způsobu učení a konkrétní situaci a které je co nejvíce vystihují. Třetí část může vycházet z požadavků vyučujících, takže ji mohou tvořit materiály související s obsahem předmětů a požadavky na jejich zakončení.

2.3.1 Moje profesní filozofie

Úvodní část portfolia by měla čtenáři poskytnout informace, kde se profesně nacházíte, jak jste se tam dostali a kam byste chtěli kráčet dál. Tato část portfolia by měla vykreslit váš portrét, respektive váš pohled na učitelství a vaše pojetí sebe sama jako učitele rodícího se v průběhu studia.

Obsahem této části může být esej na téma Jaký chci být učitel, která zachycuje vaše zkušenosti ze souvislých praxí a přináší uvědomění si pokračujícího procesu stávání se učitelem. Esej vám umožní přemýšlet o vaší zkušenosti s výukou a vzděláváním dětí předškolního a mladšího školního věku. Můžete se zamýšlet nad situacemi a událostmi, které jste zažili. Tyto situace podrobte kritické reflexi, zejména zvažte, jak ovlivnily vaše chování a postoje, jak vám umožnily porozumět podstatě učitelství apod.

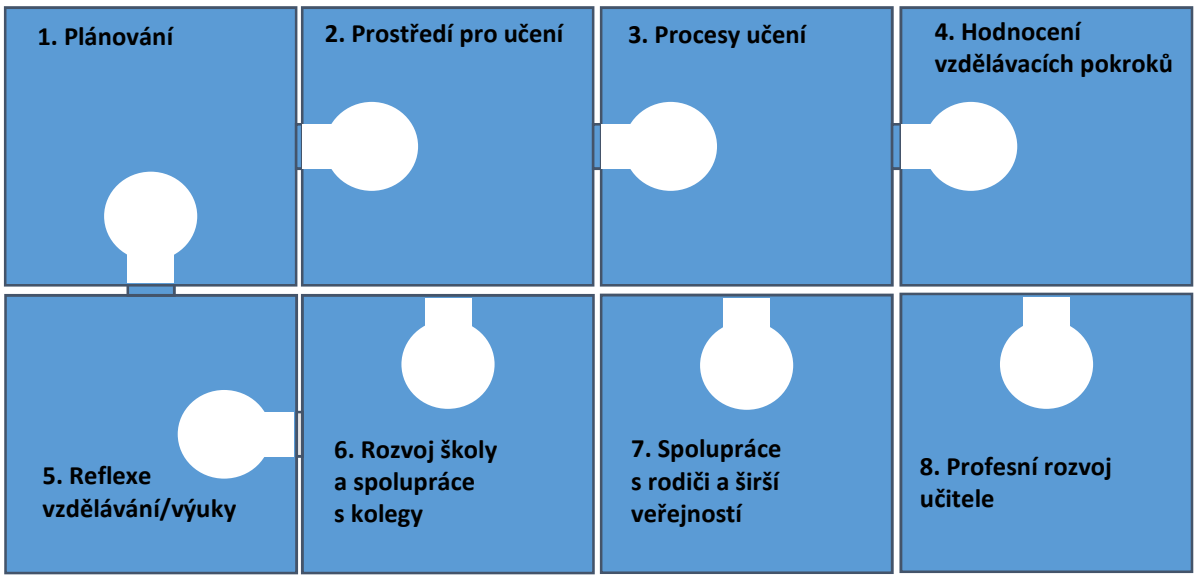
Český jazyk umožňuje zachytit realitu i myšlenky mnoha slovy, květnatě i zcela jednoduše. Jazykové prostředky, které zvolíte, současně dokreslí také vaše dovednosti komunikační, které v učitelské profesi patří k jedněm z nejdůležitějších.

2.3.2 Moje profesní kompetence

Tato část portfolia by měla přinést odpovědi především na otázky typu, co jsem se o sobě jako o budoucím učiteli při tvorbě portfolia dozvěděl/a, čemu jsem se naučil/a. Lze ji strukturovat podle jakéhokoli klíče, který je však nutno dobře zdůvodnit. Příkladem může být rozdělení, které zvolila jedna studentka pražské pedagogické fakulty: *(1) Svět a jak se na něj dívám; (2) Já, děti a výuka dětí; (3) Jak se dívám na sebe samu* (Tomková, 2018, s. 202–203).

Studenti často strukturují svá portfolia podle evaluačního nástroje *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková & Spilková, et al., 2012) – najdete zde – či *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015) – najdete zde. Základ obou rámců profesních kvalit učitele tvoří činnosti, v nichž se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik.

V této kapitole si představíme oblasti profesních kompetencí (viz obr. 2) a uvedeme si příklady některých indikátorů, které přibližují jejich fungování v praxi. Výčet všech indikátorů najdete v jednotlivých evaluačních nástrojích (viz výše).



Obrázek 2. Oblasti kompetencí evaluačního nástroje *Rámec profesních kvalit učitele* (podle Tomková & Spilková, et al., 2012).

Indikátory vám nabízejí konkrétní ukázky profesních činností. Umožní vám soustředit vaše myšlení na jednotlivé aspekty vzdělávání a vašich profesních dovedností a tak se zapojit do vnitřního dialogu nebo do diskuse s vašimi kolegy, provázejícími učiteli z fakultních škol či akademiky.

1. Plánování

V této oblasti je akcentováno, že učitel systematicky plánuje vzdělávání/výuku, tj. co, jak a proč se mají děti/žáci učit vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí.

V souvislosti s plánováním je možné zamýšlet se nad tím, zda např.:

- *Dokážete formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi dětí.*
- *Plánujete činnosti vzhledem k různým schopnostem dětí (např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera) atd.*

2. Prostředí pro učení

Prostředí významně ovlivňuje efektivitu vzdělávání. Zejména v předškolním vzdělávání musí učitel připravit prostředí třídy tak, aby děti mohly realizovat spontánní aktivity v souladu se svými schopnostmi a potřebami, protože tak přirozenou cestou rozvíjejí všechny klíčové kompetence. Za jednu z nejdůležitějších komponent podporujícího prostředí je považováno vytváření pozitivního sociálního klimatu, neboť pocit bezpečí je pro učení dítěte/žáka základním předpokladem. V této oblasti můžete zaměřit pozornost např. na to, zda:

- *Projevujete vstřícnost, vřelost, zájem a respekt vůči každému dítěti.*
- *Zapojujete děti do rozhodování a umožňujete jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají.*
- *Využíváte pozitivní zpětnou vazbu atd.*

3. Procesy učení

Procesy učení úzce souvisejí s tím, zda učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému dítěti/žákovi porozumět obsahu vzdělávání (probírané látce), rozvíjet a osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání. V rámci této oblasti se lze zaměřit např. na to, zda:

- *Je vzdělávání/výuka vedena v souladu s konstruktivistickými teoriemi, to znamená, zda jsou děti aktivní, konfrontují svoje názory a zkušenosti, spolupracují.*
- *Dokážete zadat úkoly různé náročnosti (časové, kvalitativní i kvantitativní odlišnosti) atd.*

4. Hodnocení vzdělávacích pokroků

Hodnocení poskytuje učiteli informace o pokrocích jednotlivých dětí a také zpětnou vazbu o efektivitě jeho práce (jak kvalitní byl plán a jeho realizace). Hodnocení však poskytuje informace také dítěti, např. o jeho silných stránkách, případně o možnostech, jak a co zlepšovat. Zaměřit se tedy můžete na to, zda:

- *Poskytujete dětem zpětnou vazbu o jejich silných stránkách.*
- *Dokážete děti citlivě informovat o tom, v čem by se mohly zlepšit.*
- *Podporujete sebehodnocení dětí/žáků apod.*

5. Reflexe vzdělávání/výuky

Hodnotit efektivitu vzdělávání patří k důležitým aspektům profesionality učitele. Reflexe vzdělávání pomáhá učiteli vyhnout se stereotypům a respektovat různorodost učebních stylů dětí. Reflexe procesů i výsledků plánování a realizace vzdělávání/výuky vede ke zkvalitnění práce učitele i ke zvýšení efektivity učení dítěte/žáka. V této oblasti lze sledovat např.:

– *Jakým způsobem vyhodnocujete zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům.*

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

V této oblasti je sledována schopnost učitele být „týmovým hráčem“, tedy schopnost naslouchat, sdílet, být empatický apod. Tyto schopnosti přispívají k celkově pohodové atmosféře ve škole a příznivému klimatu pro učení dětí. Angažovanost učitele a schopnost argumentace zvyšuje jeho profesionalitu při vystupování na veřejnosti. U sebe se můžete zaměřit např. na sledování:

– *Schopnosti přijímat konstruktivní kritiku.*
– *Schopnosti charakterizovat prvky klimatu školy a specifika kultury některé ze škol, jež navštěvujete.*

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností

Rodina je primárním výchovným prostředím, které velmi ovlivňuje osobnost dítěte/žáka a jeho postoj k sobě samému i okolí. Spolupráce školy a rodiny proto patří k základním stavebním kamenům individualizovaného vzdělávání. Proto by mateřská i základní škola měla nabízet různé formy spolupráce a pravidelně udržovat s rodiči dětí kontakt. V profesní výbavě učitele patří navazování a udržování dobrého a otevřeného vztahu s rodiči k jedněm z nejnáročnějších profesních dovedností. Otázky směřující ke komunikačním dovednostem jsme si uvedli již v kapitole 2.2. Oba evaluační nástroje nabízejí několik indikátorů, které můžete využít při zamyšlení nad svými možnostmi a schopnostmi spolupracovat s rodiči, např.:

– *Komunikujete s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí dětí a lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám dítěte.*
– *Pravidelně zákonným zástupcům dětí poskytujete informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení dětí.*

8. Profesní rozvoj učitele

Profesní rozvoj učitele vnímaný v kontextu celoživotního učení je základem pro uvědomění si svých silných stránek a plánování zlepšení těch slabých. Jeden z indikátorů vede právě k tvorbě profesního portfolia jako prostředku profesního rozvoje. Další se zabývají např.:

– *Schopností posoudit svoje přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji.*
– *Schopností formulovat plán svého profesního rozvoje.*
– *Dokládáním obsahu a výsledků svého dalšího vzdělávání.*

Z evaluačních nástrojů můžete vybírat indikátory (viz příloha 1), které se vám jeví zajímavé, a čas od času se k nim vracet. Postupně se budou vaše myšlenky, názory a zkušenosti ve světle získaných dalších informací, učení a zkušeností měnit a prohlubovat. Portfolio jako dynamický nástroj profesního rozvoje umožňuje tyto změny zachytit a dokumentovat – jeho obsah můžete průběžně doplňovat či měnit.

Předpokládáme, že bude zajímavé a pro vás (ale i vysokoškolské učitele) velmi důležité sledovat vaše rozvíjející se profesní myšlení.

2.3.3 Moje profesní vzdělávání

Profesní portfolio v našem reflektivně pojatém přípravném vzdělávání učitelů umožňuje „propojovat nejen pedagogickou teorii s praxí, ale též obecně pedagogická a didaktická, oborová a oborově didaktická i další obecně kultivující témata a otázky“ (Tomková, 2018, s. 215), kterými se budete vy, studenti učitelských oborů, v průběhu studia zabývat.

V jakékoli fázi tvorby portfolia (sběru, výběru, reflexi) hraje velkou roli tzv. kritický dialog (blíže v kapitole 1.2) s dalšími klíčovými aktéry, zejména vysokoškolskými učiteli. V průběhu studia budete s portfoliem pracovat kontinuálně a výběr dokumentů a vaši reflexi

ovlivní obsah předmětů, požadavky na jejich zakončení či způsob výuky akademických pracovníků. Povinnost dokladování získaných znalostí/dovedností/způsobilostí v portfoliu se bude odvíjet od konkrétních požadavků vyučujících v konkrétních předmětech. Někteří vyučující budou výstupy z předmětu požadovat jako povinnou součást portfolia, v jiných předmětech bude na vašem rozhodnutí, zda si výstupy do portfolia založíte. V následujícím textu si proto pouze nastíníme vybrané mezníky práce s portfoliem v průběhu studia.

Jeden z prvních dokumentů, který se může objevit v této části, bude esej jako výstup (zakončení) předmětu *Vstupní pedagogická praxe* (viz příloha č. 2 a 3), který je realizován v obou studijních programech *Učitelství pro mateřské školy* a *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*.

Cílem obou vstupních pedagogických praxí je poskytnout nastupujícím studentům počáteční empirickou orientaci v současné mateřské a primární škole. Máte nahlédnout na současné pojetí MŠ a ZŠ z jiné pozice než dítěte nebo žáka, vybavit si své zážitky a potvrdit si svou profesní motivaci. Reflexe těchto zkušeností z praxe vás povedou k detailnímu popisu edukační reality a přispějí k lepšímu porozumění pedagogickým a psychologickým tématům v dalších předmětech studia.
Obě praxe probíhají blokově po dobu jednoho týdne. V programu *Učitelství pro mateřské školy* probíhají praxe ve vybraných fakultních mateřských školách v Brně, které se liší svým zaměřením (Daltonský plán, Začít spolu, Podpora zdraví v MŠ, běžné mateřské školy). V hospitačních záznamech (deníku praxe) studenti reflektují edukační prostředí, práci učitele a činnosti dětí. Praxi předchází a na praxi navazuje reflektivní seminář, kterého se účastní pedagog a psycholog z řad vysokoškolských učitelů. V těchto seminářích jsou studenti vedeni k poznávání dynamiky svého chování a prožívání, svého sebepojetí, slabých a silných stránek své osobnosti se zaměřením na jejich další rozvoj. Po absolvování praxe a seminářů studenti zpracovávají esej na téma *Co mi přinesla vstupní pedagogická praxe* (viz příloha 2), který je individuálně hodnocen.

Vstupní pedagogická praxe programu *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* probíhá za účasti vysokoškolského učitele na různých fakultních základních školách (státní, soukromá, alternativní), přičemž první den jsou návštěvy realizovány také v mateřské škole. V hospitačních záznamech budete reflektovat edukační prostředí v navštívených školách a třídách, práci učitelů a postavení žáků. Každá návštěva je bezprostředně reflektována ve společné diskusi s vysokoškolským učitelem a učitelem ze základní školy. Výstupem předmětu je esej *Jací jsou dnešní učitelé* (viz příloha 3).

Zlomovým okamžikem v přípravě na profesi učitele se zcela jistě stane tvorba projektů vzdělávání/výuky. V obou studijních programech – jak *Učitelství pro mateřské šk*oly, tak *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* – naleznete předměty vztahující se k tvorbě projektů vzdělávání/výuky[3]. V rámci těchto předmětů se budete učit principům projektové výuky (Dewey, 1992) a integrované tematické výuky (Kovaliková, 1989). Na konci semestru budete prezentovat svoje projekty – buď jako posterovou (viz obr. 3), nebo elektronickou powerpointovou prezentaci. Ostatní studenti hodnotí, jak jste projekt zpracovali, hodnotí i konzistenci cílů a zvoleného obsahu. V hodnocení se zaměřují také na zvolené strategie s oporou o konstruktivistické teorie, ale i teorie učení vhodné z hlediska specifik předškolního vzdělávání a vzdělávání dětí mladšího školního věku.

Obrázek 3. Prezentace projektu vzdělávání v MŠ.

Studenti programu *Učitelství pro mateřské školy* pořizují na pedagogické praxi, která je s tímto předmětem spojená, videozáznam. Mají za úkol nahrát libovolný výstup a na jeho základě vytvořit asi 5minutovou prezentaci. Praxi písemně vyhodnocují (viz příloha 4). Poté se studenti setkávají v rámci kolokvia na tzv. supervizních skupinových setkáních (Korthagen et al., 2011, s. 117) ve skupinách po šesti. Po zhlédnutí videozáznamu mají za úkol výstupy ostatních kriticky zhodnotit. Vyhledávají pozitivní momenty a navrhují další možné způsoby práce s dětmi.

[3] V programu *Učitelství pro mateřské školy* jde o předmět *Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání* realizovaný ve 4. semestru, v programu *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* jde o předmět T*eorie a praxe projektové výuky* realizovaný v 8. semestru.

Obrázek 4. Supervizní setkání nad prezentacemi videozáznamů výuky studentů.

Vyučující vstupuje do rozboru videozáznamů v roli supervizora[4] a v případě potřeby využívá otázky, které posilují vaše percepční schopnosti a schopnost analyzovat interakce mezi učitelem/studentem a dítětem, didaktické obsahy (naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod.), ale i postoje apod.

K zásadním oblastem patří také reflexe souvislých praxí (viz přílohy 5 a 6).

Z hlediska oborově zaměřených předmětů můžeme zmínit např. předmět *Výtvarné projekty s reflektovanou praxí* realizovaný v programu *Učitelství pro mateřské školy* ve 4. semestru. V rámci profesní přípravy získávají studenti nejen odborné znalosti a dovednosti z oboru výtvarná výchova, ale také poznávají, proč a jak dítě tvoří. Je také důležité, abyste poznávali výtvarnou tvorbu konkrétních dětí, vývojová stadia dětské kresby, kreslířskou typologii, ale též motivaci, proč dítě tvoří (nebo netvoří). Do svého portfolia tak můžete zařadit reflexi vlastních zkušeností, s jakou podporou tvorby jste se setkali, jaké jsou vaše individuální zážitky, co pro vás tvoření znamenalo a znamená.

[4] Jde o průvodce, který pomáhá supervidovanému týmu (v tomto případě skupině studentů) při reflektování prezentovaných videozáznamů. Pomoc spočívá v prohloubení porozumění vzdělávacím situacím, umožňuje rozvoj nových perspektiv profesního jednání (Korthagen et al., 2011, s. 117–131). Převažuje konzultativní dialogický charakter supervize, v němž převládá usuzování na různé možnosti (Janík & Minaříková et al., 2011, s. 28).

V portfoliu si můžete shromáždit zajímavé – reprezentativní – soubory dětské tvorby, především je třeba si však uvědomit, že nejde pouze o líbivé „obrázky“, které nám mají konkrétní dítě připomenout. Portfolio může poskytnout informace o vývoji jedinečného výtvarného projevu, nabídne příležitost věnovat se obsahům, které nám dítě prostřednictvím kresby, malby, ale též prostorové tvorby sděluje. Znalost specifik dětského výtvarného projevu také umožňuje reflektovat praxi výtvarných činností – např. jsou-li specifika zohledněna v rámci částečně řízených výtvarných činností, které mají realizovat děti heterogenní třídy, nebo v hodnocení výstupů učitelem. Odborné znalosti (nejen z oblasti tvorby dítěte) vedou k uvažování o tom, k jakému cíli směřovala nabízená činnost, ale též k přemýšlení, proč jsou výstupy „výtvarné“ aktivity téměř identické apod. Tyto zkušenosti a znalosti můžete sdílet s ostatními studenty, můžete si také uvědomovat, že pedagogická praxe přináší kladné, ale též záporné zkušenosti, s nimiž je třeba pracovat, hledat alternativní řešení přístupu k dítěti a jeho tvorbě. Proto je nutné, abyste se postupně stávali profesionály vybavenými kompetencemi, které vám umožní aktivně a tvořivě projektovat a realizovat výtvarné činnosti, a to v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli danými kurikulárním dokumentem. Odborné znalosti a zkušenosti vám též umožní reagovat na pedagogické situace, potřeby a výtvarné dispozice konkrétních dětí. Jen tak budete schopni vyvarovat se nápodoby doporučovaných „zaručeně úspěšných“ činností, které slouží především vnějším cílům.

Portfolio tak může dokumentovat činnosti realizované s dětmi. Záznamy by měly nejprve obsahovat informace, jak probíhá v konkrétní třídě nabídka výtvarných činností, jak na ni danou aktivitou navazují (pojetí výtvarných činností, které mají děti zažité, nelze během krátké pedagogické praxe radikálně změnit). Dále by mělo následovat vymezení cílů, naznačena motivace aktivity, popis průběhu a zajímavých situací. Měli byste si být vždy vědomi, v čem tkví přidaná hodnota výtvarné činnosti (čím děti obohatila). I proto je třeba reflektovat konkrétní situace tvůrčího procesu a jeho výstupy – nejprve jako pozorovatelé a následně při realizaci vlastní naplánované činnosti. Tyto postřehy můžete zaznamenávat textem a doplnit fotodokumentací (viz příloha 7). Vlastní postřehy můžete následně doplňovat o další informace, které vám poskytnou kolegové a především fakultní cvičný učitel a didaktik. Jejich názory, které se opírají o odborné znalosti, se mohou stát východiskem diskuse (např. v rámci seminářů didaktiky).

Považujeme za přínosné do portfolia zařazovat vybrané materiály, které jsou především výsledkem dokumentace a hodnocení vaší vlastní práce a zejména cenných inovací, kterými obohacujete pedagogickou praxi. Motivací pro ně mohou být často pozitivní zkušenosti z vlastní reflektované tvorby, která probíhá v rámci profesní přípravy. Je důležité, abyste prožili nové možnosti tvorby, často inspirované současným uměním. Umožní vám výtvarně objevovat, experimentovat, ale též na základě nových zkušeností vybírat z pestré nabídky výtvarných prostředků. Poznáte také široké možnosti, jak na základě vlastních zážitků a zkušeností přistupovat k tvorbě. Tyto zkušenosti je možné následně promítnout do uvažování, jak mohou děti v mateřské škole tvořit.

Intenzivně se s profesním portfoliem pracuje v předmětu *Pedagogicko-psychologická diagnostika,* který je v programu *Učitelství pro mateřské školy* realizovaný ve 3. semestru a v programu *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* v 5. semestru.

Pro studenty obou studijních programů, kteří budou potřebovat větší podporu při vedení, ale i přípravě portfolia ke státní závěrečné zkoušce, je určen volitelný předmět *Tvorba profesního portfolia*, a to vždy v podzimním semestru.

2.4 Kritéria pro formativní a sumativní hodnocení portfolia

Pro lepší rozlišení toho, co je považováno za kvalitní portfolio, formulujeme kritéria kvality jak pro proces tvorby portfolia, tedy spíše z hlediska jeho formativní funkce, tak pro závěrečné portfolio, tedy kvalitu z hlediska spíše jeho sumativní funkce.

Kritéria pro hodnocení kvality profesního portfolia studentů z hlediska jeho formativní funkce vycházejí z cíle portfolia, jak jsme si ho definovali v reflektivně pojatém přípravném vzdělávání učitelů mateřských a základních škol (viz kapitola 2.1). Aby portfolio naplnilo tento cíl, musí podporovat reflexi vašeho profesního učení, integrovat obsahy a výsledky profesního učení a podporovat rozvoj vaší profesní identity. To může za předpokladu, že obsahuje:

- *Autentické vyjadřování studenta o tom, co je pro něj důležité.*
- *Reflektivní poznámky týkající se jak teorie, tak praktických zkušeností.*
- *Otázky a úkoly, které studentovi pomáhají hledat/nacházet „jádro věci“.*

Kritéria pro hodnocení kvality profesního portfolia z hlediska jeho sumativní funkce, tedy pro využití portfolia při SZZ, jsme formulovali takto:

- *Portfolio je jasně strukturováno a klíč ke strukturaci je studentem jednoznačně argumentován.*
- *Obsahuje vyvážený poměr teorie a praxe, které jsou dávány do vztahu.*
- *Silnou stránkou portfolia je reflektivní složka, která zachycuje objevy studenta o sobě jako učícím se jedinci, o vzdělávání a o učení dětí/žáků.*
- *Portfolio obsahuje výzvy, podněty pro zlepšování kvality vzdělávání/výuky, profesních dovedností studenta.*
- *Obsahuje dokumenty/artefakty soustavně shromažďované v průběhu studia.*
- *Dokumenty/artefakty jsou osobité, autentické.*
- *Studijní materiály jsou obohaceny o další dokumenty/artefakty získané z jiných neformálních zdrojů vzdělávání či samostudia.*

Kvalitu profesního portfolia snižuje vkládání převzatých materiálů (prezentací z výuky, článků a odborných textů, plánů cizí výuky apod.), minimum reflektivních poznámek nebo jejich popisný charakter, nezřetelná struktura, nereprezentativnost vložených materiálů a jejich neautentičnost, tzn. nepochopení smyslu portfolia.

Hodnocení portfolia bude tedy zahrnovat:

- **Naplnění formálních požadavků na podobu portfolia**, tj. zahrnutí všech požadovaných částí portfolia (viz kap. 2.3), přehlednost, jasnost a logičnost uspořádání složek portfolia, srozumitelnost dokumentace pro „čtenáře“.
- **Kvalitu obsahu portfolia**, tj. validitu vložených dokumentů a artefaktů (jejich autentičnost v tom smyslu, zda vypovídají o reálném profesním učení prostřednictvím akumulované zkušenosti a její reflexe, jsou reprezentativní pro vlastníka portfolia), jejich relevanci (mají složky portfolia potenciál vypovídat o profesním rozvoji a profesní identitě studenta učitelství), hloubku a šíři profesního vědění a vhledu (integrace teoretických a praktických znalostí v rámci reflexe, vhodné používání odborného jazyka), vhodnou strukturaci složek portfolia s využitím některého ze systémových pohledů na profesní kompetenci učitele (viz kap. 1.3, resp. 2.3.2).
- **Kvalitu prezentace portfolia**, tj. schopnost představit sebe sama jako učitele prostřednictvím portfolia a obhájit své portfolio v odborném dialogu.

LITERATURA

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.

Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry, 38*(4), 357–385.

Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter.

Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis. *Interchanges, 15*(3), 9–26.

Hanušová, V. (2018). *Akční tvorba v mateřské škole* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.

Havlíčková, M. (2012). *Tvorba a využití profesního portfolia pro formování odborných kompetencí studentů*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze. Dostupné z http://skoly.praha.eu/files/=84123/Skripta++-+TVORBA_A_VYU%C5%BDIT%C3%8D_PORTFOLIA.pdf

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ.* Praha: Grada.

Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum.* Brno: Paido.

Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerverf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11*(1), 47–71.

Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice.* London: Routledge-Falmer.

Painter, B. (2001). Using Teaching Portfolios. *Educational Leadership, 58*(5), 31–34.

Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1996). Assessing Portfolio Using the Constructivist Paradigm. In *Student Portfolios. A Collection of Articles* (s. 27–46). Arlington Heights: IRI/SkyLight Training and Publishing.

Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M. (2007). Portfolio v profesní přípravě učitele – otazníky, naděje, nebezpečí. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě* učitele (s. 39–54). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: MuniPress.

Rýdl, K. (2007). Role a využití portfolia v přípravě učitele ve Skandinávii. In M. Píšová (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 129–134). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Shulman, L. B. (1998). Teacher Portfolios: A Theoretical Activity. In N. Lyons, (Ed.), *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism* (s. 23–37). New York: Teacher College Press.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflectivep ractitioner*. New York: Basic Books.

Spilková, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*, *24*(1), 59–65.

Spilková, V. (2007). Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In M. Píšová, (Ed.), *Portfolio v profesní přípravě učitele* (s. 7–20). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, *56*(1), 45–57.

Svojanovský, P. (2016). Podpora reflexe studentů učitelství perspektivou jejich vzdělavatelů. In V. Švec, P. Svojanovský, & B. Pravdová (Eds.), *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (s. 45–76). Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z. (2017)**.** *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: MuniPress.

Syslová, Z, & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/551

Šilhánová, K. (2014). *Komunikace s dětmi aneb videotrénink interakcí. Manuál pro účastníky kurzu. KVIC Nový Jičín*, (nepublikováno, výukový materiál).

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

Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: NÚV. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Wubbels, T. H., & Korthagen, F. A. J. (1990). The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching, 16*(1), 29–43.

Wyatt, R. L., & Looper, S. (1999). *So You Have to Have a Portfolio. A Teacher´s Guide to Preparation and Presentation*. Thousand Oaks: Corwin Press.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Využití evaluačního nástroje Rámec profesních kvalit učitele MŠ pro hodnocení výstupů na průběžné praxi

Příloha 2: Esej ze vstupní pedagogické praxe v MŠ

Příloha 3: Esej ze vstupní pedagogické praxe na ZŠ

Příloha 4: Reflexe praxe spojené s předmětem Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání

Příloha 5: Reflexe pozorování v 1. týdnu souvislé praxe v MŠ

Příloha 6: Reflexe plánovaných činností na souvislé praxi 2 v MŠ

Příloha 7: Výtvarný projekt včetně jeho reflexe

Příloha 1: *Využití evaluačního nástroje Rámec profesních kvalit učitele MŠ pro hodnocení výstupů na průběžné praxi*

Svoji práci budu hodnotit podle nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy.*

Nejprve ji zhodnotím podle *prostředí pro učení.*

2.1 K dětem jsem se snažila být zdvořilá a zdvořilost u dětí si myslím, že jsem také podpořila tím, že jedna holčička říkala, že si myslela, že to budou dělat jen oni tři a najednou to dělají všichni, vysvětlila jsem jí, že ostatní si to chtějí také zkusit. Příležitost pro vyjádření zkušenosti děti měly, když jsem se jich ptala, co udělá, když smícháme červenou a modrou, a ony říkaly, že to dá fialovou, že už to viděly. Myslím si, že měly i prostor k vyjádření názoru, ale k vyjádření představ asi úplně ne. Vstřícnost k dětem jsem projevovala i zájem o jednotlivé děti, snažila jsem se, aby se všichni, kdo chtěly, vystřídaly.

2.2 Uvědomuji si, že jsem děti moc nevedla ke spolupráci, tudíž jsem je za ni nemohla ani ocenit.

2.3 Aktivita asi nebyla postavená na silných stránkách žádného z dětí, asi to u ní úplně nešlo a možnost prožít úspěch dávala jen částečně, děti byly šťastné, když začala voda překapávat právě tam, kde kelímky spojily ubrouskem, ale žádné povzbuzování z mojí strany neproběhlo.

2.4 Jelikož praxe byla krátká, tak jsem si žádné záznamy o dětech nevedla a aktivity se mohli zúčastnit všichni, co chtěli, ale že bych tam vyloženě vzala děti izolované, to ne, ale jak jsem to ve třídě pozorovala, tak tam ani vyloženě odmítané děti dle mého názoru nejsou.

2.5 Otázky dětí jsem párkrát přesměrovala na děti obecně, ne na nikoho konkrétního, ale párkrát jsem odpověděla i já, dovednost ocenit se navzájem jsem asi moc nepodpořila. Myslím si, že na otázku jsem jim poskytla dost času, ale spíše jsem se ptala já, než abych je povzbudila ke kladení otázek. V této činnosti děti neměly moc prostoru pro vyjádření svých pocitů, ale děti jsem zapojovala do rozhodování, když jsem se jich ptala, jestli stačí takhle sytá barva, nebo ji uděláme ještě sytější.

2.6 U této činnosti se nerozvíjela moc dovednost respektovat pravidla a řád, ke slušnému a respektujícímu chování jsem děti vedla tím, že se musely střídat, aby se na všechny dostalo, a upozorňovala jsem je, aby se posunuly, aby viděly všechny děti, na konkrétní problém chování jsem neupozorňovala, myslím si, že to nebylo potřeba.

2.7 Tyto činnosti z takovéto krátké ukázky nejsou patrné, musela bych být ve školce déle, abych mohla tohle vytvářet, ale k úklidu po této činnosti jsem je vedla (v ukázce to není vidět).

Teď ji zhodnotím podle *procesů učení.*

3.1 Opět pro dlouhodobější práci s dětmi.

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

3.3 Tyto body opět nelze rozpoznat z jedné činnosti.

3.4 Tato aktivita nebyla propojená s reálnými životními situacemi, ale když děti kapaly červené barvivo do vody, tak jedna holčička říkala, že je to jako krev. Ani nebyla

propojená s osobními představami dětí. Problémů k řešení děti moc neměly, ale nějaký přece jen ano.

3.5 Snažila jsem se o používání spisovné češtiny a jazyka pro děti srozumitelného, prostředky neverbální komunikace jsem moc hojně nevyužívala, ale používala jsem např. ukazování prstem.

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

Příloha 2: *Esej ze vstupní pedagogické praxe v MŠ*

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

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

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

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

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

Příloha 3: *Esej ze vstupní pedagogické praxe na ZŠ*

Od doby, kdy jsem byla sama žákyní základní školy, se moje vnímání učitelů velmi změnilo. Čím dál více mě zajímala práce učitelů jako taková, způsob chování učitelů v jistých situacích apod. Právě z tohoto důvodu jsem se přihlásila na Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity, kde jsme měli příležitost zúčastnit se výuky jako pozorovatelé, nikoli jako žáci. Pro mě byla tato praxe velmi přínosná zejména v získání nových informací o oboru, ve kterém bych se chtěla dále realizovat.

První den pedagogické praxe jsme navštívili mateřskou školu. Ta byla svým prostorem velmi dobře přizpůsobena dětem (všechno bylo zmenšené tak, aby se s věcmi dětem lépe pracovalo). U dětí jsem pozorovala velké rozdíly týkající se zejména jejich chování. Některé se předváděly před ostatními dětmi, jiné se styděly. Nenastaly ale žádné konflikty v chování. S dětmi učitelé zacházeli jako s dospělými – konverzovali s nimi, přistupovali k nim přátelsky. Právě tento přístup se mi na mateřské škole líbil nejvíce. Učitelé nezvyšovali na děti hlas, problémy se neřešily před všemi dětmi. Velmi mě také zaujaly komunitní kruhy, které se mi zdají jako dobře využitelné do třídnických hodin na prvním stupni.

Druhý den jsme navštívili smíšenou třídu dětí od první po třetí třídu. V této třídě využívala p. učitelka Montessori metodu učení, o které jsem nikdy předtím neslyšela, ale opravdu mě zaujala. Děti byly velmi samostatné a p. učitelka dětem pouze pomáhala k hledání potřebných informací. Na začátku a na konci hodiny bylo určité shrnutí v kruhu – na začátku hodiny p. učitelka zmínila, co se děti učily předchozí den, co se budou učit dnes, na konci hodiny práci dětí zhodnotila. Ačkoli mě Montessori způsob učení velmi oslovil, sama bych v hodině využila pouze některého jeho prvky, např. plán učiva na 1 týden, který by měl každý žák u sebe a měli by jej tedy k nahlédnutí i rodiče, dále např. využití pomůcek a možnost volného pohybu po třídě.

Třetí den jsme se zúčastnili výuky ve 3. třídě, která už Montessori metodu nevyužívala. Práce p. učitelky se mi velice líbila – děti nemusela vůbec překřikovat, využívala hudebních nástrojů pro signály, které měly děti naučeny. Paní učitelka pracovala s pomůckami i v předmětech, ve kterých by je mnoho učitelů vůbec nevyužilo. Využívala také hodně práci ve skupinách a pracovala s moderní technikou. Na dětech bylo vidět, že je hodina baví a byla pro ně zajímavá. Paní učitelka zapojila také v každé hodině pohybové aktivity (alespoň 15minutové), které byly velmi rozličné a děti zcela jistě oslovily. Na každé hodině bylo zhodnocení porozumění učivu a také sebehodnocení, což se mi velmi líbilo a určitě bych je jednou chtěla také využívat.

Poslední, tedy čtvrtý den naší pedagogické praxe jsme navštívili pátou třídu. P. učitel připravil na hodinu pohybovou aktivitu, kde spojil zeměpis a matematiku. I když už byly děti větší, hra je bavila. Děti si navzájem pomáhaly a vymýšlely různé strategie, aby vypočítaly co nejvíce příkladů v co nejkratším čase. Zatímco všichni žáci pracovali na aktivitě, učitel chodil mezi žáky a jejich práci kontroloval, popřípadě pomáhal slabším žákům s příklady. Za správné splnění úkolu děti dostávají razítka a jiné odměny, které je k práci motivují.

V druhé části dne jsme byli v hodině matematiky, kterou už vyučovala jiná p. učitelka. Na začátku hodiny představila, co se bude dělat a proč, což mě velmi zaujalo zejména tím, že p. učitelka tak předešla dotazům dětí, které by se na tuto otázku dříve nebo později zeptaly. P. učitelka také využila pohybovou aktivitu, která byla založena hlavně na procvičení paměti dětí. Tato aktivita se mi velmi líbila a určitě by šla použít i v jiných předmětech. Prostor třídy

byl velmi hezky vyzdoben, byly použity zejména pomůcky. P. učitelka měla děti „k ruce“, nosily jí lístečky a jiné pomůcky, aby se nenudily. S dětmi komunikovala jako s dospělými, což je pravděpodobně vedlo k tomu, aby se ony samy chovaly dospěle. Paní učitelka každou aktivitu představila, jasně k ní vysvětlila pokyny. Pokyny vysvětlila lepším způsobem než předchozí p. učitel, v jehož aktivitě se děti mohly trochu ztrácet. Na paní učitelce se mi velmi líbilo, že přizná svou chybu – přizná ji před dětmi a učí je, že ani učitelé nejsou neomylní.

Vstupní pedagogická praxe pro mě byla velmi užitečná nejen proto, že jsem mohla vidět, jak učitelé pracují, jak se chovají v určitých situacích a jak k dětem přistupují, ale zejména proto, že při závěru návštěvy nám právě samotní učitelé objasnili všechny jevy, které jsme mohli během hodiny pozorovat. Vysvětlili nám i to, že práce učitelů není jen o přednášení z učebnic, ale také o porozumění žákům a neustálém hledání nových způsobů, jak k výuce přistoupit. Z praxe si odnáším spoustu nových poznatků nejen o práci učitelů, ale také o chování žáků a jejich přístupu ke škole, která by je měla bavit a měli by se do ní těšit.

Jací jsou tedy dnešní učitelé? Dnešní učitelé navazují kontakty s žáky a snaží se žákům přiblížit. Využívají k tomu pohybové aktivity a úkoly, které děti baví a ze kterých se dozví nové informace, které je ale „nezahltí“. Snaží se pro děti dělat výuku zábavnou, při které se zároveň něco naučí. Motivují své žáky k lepším výsledkům a k práci na sobě nejen ve škole, ale i doma. Dnešní učitelé formují osobnost dítěte a utváří jejich morální hodnoty.

Jako učitelka bych si přála, aby děti se mnou hodiny bavily, aby se do nich těšily a aby děti odcházely s dobrým pocitem, že se naučily něčemu novému a potřebnému. Chtěla bych se dětem snažit vyjít vstříc, ale zároveň neztratit autoritu. Celkově je práce učitele náročná, ale zároveň uspokojující v tom ohledu, že jako učitelé nejsme pouze tlumočníky obsahů učebnice, ale také vzory morálních hodnot, které si děti přebírají a mají tak vliv na vývoj společnosti.

Příloha 4: *Reflexe praxe spojené s předmětem Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání*

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

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

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

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

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

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

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

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

Příloha 5: *Reflexe pozorování v 1. týdnu souvislé praxe v MŠ*

1. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- V MŠ téma: Cestujeme po světě, tento týden „objevení Ameriky“ – indiáni.
- Celkové klima třídy, až na jedno dítě (Honzík M.), je překvapivě dobré, děti vytváří skupinky, hrají si, jsou rády, že jsou opět spolu.
  1. Silnější kamarádské vztahy mají:
     Táda + Martin, Dan + Míša Z. + Kubík, Emma + Eli + Ema, Lilly + Stella
     - Děti se usmívají, probíhá mezi nimi dobrá komunikace, plánují hry.
     - Např. Michal: „Dany, a budeme si venku hrát na to, co ve třídě? Budeme v tom pokračovat?“ Dany odpovídá, že ano.
     - Martin ve třídě: „Budeme si hrát na indiány?“ Táda: „Jóó, ale to potřebujem ňáký věci. Ten stan.“ Martin: „Né, to je teepee.“ Načež mě jdou děti poprosit o teepee, vyrobený ohýnek a kostýmy. (Ty jsou k dispozici ve společných prostorách pro všechny třídy, vždy se na nich domlouváme, děti si je nemohou vzít samy!)
     - Emma, Eli, Ema – hra s panenkami, poté chvíli řeší spor o šátky.
     - Eli (5) původně přichází do školky s pláčem a slovy: „Dneska nemám dobrý den.“
     - Lilly (4) + Stella (3) – opět radostné přivítání a objetí. Radost v podobě „poskoků“.
  2. Děti, které nemají tak silné kamarádské vztahy, avšak výrazný problém s ostatními nemají: Sebík, Vanesa, Niki, Matěj, Míša M., Eliška.
  3. Absence: David, Adam, Toník, Anna, Vašík, Magdalenka, Honzík S.
     (z toho pouze Adam (5) je člen „silné party“, ostatní ve věku 3–4 roky)
  4. Dvojice Christy + Honzík M. = popis situace:
     Honzík do MŠ přichází s otcem a slovy „Já nechci jít do školky“ /pozn: Tohle dítě je v kolektivu i starších dětí velmi oblíbené, komunikativní, bystré. Avšak je také velmi paličaté. Když není po jeho, (často hádky o hračky), vzteká se a hystericky pláče (nemluví)/. Otec se s ním 3x loučí! Se slovy „Tak já už jdu. Ahoj“ a neustále se vrací zpět. Otec odchází, Honzík se stále vzteká.
     Do MŠ přichází Christiánek, první, co řekne, je: „Jejda Honzíku, co s tebou budeme dělat?“ Hladí ho a nabízí mu auto.
     Já jsem se s ním snažila komunikovat různými způsoby, nic nezabíralo. Tak jsem nakonec naznala, že se „z toho musí dostat sám“. Ale naopak byl čím dál hysteričtější. Honzíka „uklidnila“ až kolegyně přicházející z vedlejší třídy.

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

- Důležité: E + E + E vést stále k tomu, aby spory řešily samy, protože to zvládnou. S kolegyní si také všímáme, že situace jsou lépe vyřešené, když je přítomna Emma R., je mírnější povahy a tuto trojici „koriguje“. Já jsem naopak názoru, aby i Eli a Ema K. se naučily spolu spory řešit, tak jim do toho nezasahovat. Nejsou hloupé, mají dobré základy z rodiny. Kolegyně má trošku jiný přístup, který mi nevyhovuje…
- Honzík M. – sleduji rozdílné přístupy rodičů – maminka si stojí za tím, co řekne, otec je ovládaný Honzíkem, nemá pevnou ruku. Při předávání dítěte jsem mu taktně řekla, že není problém, když tu s Honzíkem chvíli zůstane a pohraje si, ale když mu řekne, že už odchází, tak že to má udělat a opravdu odejít.

- Jak ale předcházet těmto situacím (scénám), které vznikají i v průběhu dne? Na tohle dítě je tedy nutné se více soustředit, ev. udělat podrobnější záznam z pozorování.
- Pozn.: 2. a 3. den: při příchodu ***již bez problému, rodiče začínají více spolupracovat.***

2. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

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

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

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

3. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

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

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

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

4. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

- Téma karnevalu vychází z TP: „Cesta kolem světa“.
- Jeden den se před karnevalem scházíme a domlouváme na podrobnostech.
- Domlouváme se na tom, že každá učitelka bude zastupovat nějaký světadíl – domluva probíhá bez dohadů, každá si nachází to, v čem se bude dobře cítit. (I. – Asie – Japonka, B. – Afrika – černoška, J. + I. – Severní a Jižní Amerika – indiáni, D. – ČR – Češka, H. – Grónsko – Eskymák) – kostýmy si poskytujeme navzájem.
- V den karnevalu chybí dvě kolegyně (nemoc).
- Úvod karnevalu ve třídě žabek – improvizační úvodní řeč učitelek – postupně se doplňujeme, navazujeme na sebe, smějeme se, je příjemná atmosféra.
- Děti jdou do každé třídy plnit úkoly, po splnění se opět scházíme v žabkách.
- V průběhu akce vedeme děti ke spolupráci, aby se nad úkoly zamyslely a radily si.
- Nechceme, aby když přijdou, hned pokřikovaly „*Paní učitelko, co mám dělat?*“

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

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

5. DEN

Metodické poznámky (průběh pozorování)

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

Informace o výsledku pozorování (reflexe)

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

Příloha 6: *Reflexe plánovaných činností na souvislé praxi 2 v MŠ*

Název činnosti:	Olympijské kruhy (21. 2.)
Typ inteligence:	Logicko-matematická
Pomůcky:	Barevné „chlupaté drátky“
Organizace:	Rozdělení dětí do skupinek, kde v každé skupině bude alespoň jedno zkušenější dítě.
Zadání pro děti:	„Děti, kdo ví, jak vypadají olympijské kruhy, kdo viděl vlajku? Jakou barvu kruhy mají?“ Následuje rozdělení do skupinek. „Zkuste se nejprve poradit ve skupinkách, vymyslet a vyrobit svoji variantu. Potom se můžete podívat, jak kruhy vypadají doopravdy, a popřípadě s těmi, co jste vytvořily, porovnat.“
Očekávané výstupy:	Pozná vlajku – olympijské kruhy, vyjmenuje barvy, starší určí tvar.
Reflexe:	Na otázku „Děti, kdo si myslí, že ví, jak vypadají olympijské kruhy?“ odpovědělo 19 dětí, že to ví. Zůstaly sedět pouze 3, a zrovna ty, o kterých jsem si myslela, že právě ony to budou vědět a že by mohly být kapitáni družstev. Řekla bych, že právě tito tři jako jediní pochopili můj dotaz a správně přiznali, že to neví. Rozdělení do skupin tedy proběhlo se zadáním „Vytvořte prosím trojice“ (proběhly i menší úpravy asi u šesti dětí, které nedokázaly vytvořit trojici). Skupinky dostaly za úkol si vybrat 5 proužků, ze kterých mají tvořit kruhy. Děti nepochopily, že 5 proužků patří pouze do skupinky, nikoliv každému. (Proto jsem poté chodila po skupinkách a nabízela jim chlupaté drátky.) Dalším problémem bylo to, že někteří ztráceli orientaci, kde vlastně mají skupinku, jelikož jejich *místo nebylo pevně označené* barevnou kytičkou (jako obvykle). Z davu jsem dokonce zaslechla i Eli (5): „Néé, za ní nepůjdeme [o Emmě], ona ty kruhy nezná, ta nám neporadí.“ (Přitom Eli byla ta, která se přihlásila, že kruhy zná.) Některé děti (nepočítala jsem kolik), vytvořily kruhy. Asi dvě je pokoušely dokonce spojit. Ovšem žádná skupina nevolila barvy takové, jaké na olympijské vlajce jsou. S vlajkou poté porovnávaly a zjišťovaly, že to, co mají v rukou, je úplně jiné. Činnost byla zrealizována v ranním kruhu se všemi dětmi (22 dětí, věk 3–5 let). *Nechtěla jsem jim předložit hotovou informaci* o tom, jak kruhy vypadají, spíše jsem byla zvědavá, co vymyslí. Děti se snažily z chlupatých drátků udělat kolečko – spojit ho. Tentokrát nijak výrazně mezi sebou nespolupracovaly.

Zadání bylo příliš těžké, s kolegyní vidíme děti, které jsou kreativní a úkoly zvládají a svoji činnost vždy nějak objasní, proč to tak dělají. Je ale ovšem i dost velká část dětí, která nemá téměř žádné zkušenosti a vůbec neví, co má dělat, je poté u nich vidět zklamání a odrazení od další činnosti. (Což velmi dobře znám sama ze své praxe.) Je tedy nutné těmto dětem pomáhat? Nebo jim může pomoci jejich zkušenější kamarád? Ovšem dá se to postavit i tak, že *tímto děti učíme „vyrovnat se s neúspěchem“, vyrovnat se s tím, „že nám něco nejde“, a nenechat se tak tímto neúspěchem odradit.*

Příloha 7: *Výtvarný projekt včetně jeho reflexe*

Název mateřské školy	MŠ Pohádka Šimáčkova 1 628 00 Brno-Líšeň
Specifikace MŠ	Státní mateřská škola s celkovou kapacitou 187 dětí.
Počet a věk dětí ve třídě	Jednalo se o třídu homogenní (2–6 let), ve které je zapsáno celkem 28 dětí (v době realizování projektu bylo průměrně přítomných 21).
Obvyklá četnost výtvarných činností za týden	Částečně řízená výtvarná činnost probíhá ve třídě 1–3x týdně, plošný formát, individuální, občasně skupinová tvorba. Čas pro spontánní výtvarnou aktivitu vyhrazen v ranních a odpoledních hodinách.
Formy realizace výtvarných aktivit	Výtvarné aktivity mohou být organizovány formou individuální i skupinovou, zpravidla probíhají v prostorách třídy nebo školní zahrady, ojediněle i při vycházkách (tedy prostředí lesa, v okolí vodní plochy, v městské zástavbě).
Klíčové kompetence (dle RVP PV)	Komunikační kompetence – dítě, které ukončí předškolní vzdělávání, se dokáže plnohodnotně vyjadřovat a dokáže sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).
Očekávané výstupy (dle RVP PV)	• Seznámení se základními barvami, dítě je schopno tyto barvy určit a pojmenovat, všímá si jich ve svém okolí. • Dítě je schopno zacházet s výtvarnými pomůckami a materiály, je schopno vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech – výtvarných i ve slovních výpovědích k nim. • Dítě je schopno zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik. • Dítě je schopno ovládat koordinaci ruky a oka. • Dítě je schopno zvládat jemnou motoriku (zachází s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zachází s grafickým a výtvarným materiálem apod.).

Příklad jedné z realizovaných činností včetně její reflexe

Metodický list č. 4	
Název aktivity	*Červená je neposedná*
Věk dětí	2–6 let
Počet dětí	19 přítomných.
Organizace	Ve školní třídě, individuální.
Pomůcky	Tác s vyšším okrajem, tubusy od müsli MIXIT (popř. jiné uzavíratelné kruhové nádoby), papíry odpovídající velikosti tácu/tubusu, červená, žlutá a bílá temperová barva, kuličky různých rozměrů a materiálů, obalová strečová fólie.
Cíl aktivity	Rozvíjet schopnost koordinace pohybů a soustředění. Získat přímý citový prožitek a schopnost hovořit o těchto pocitech.
Výtvarná technika	Výtvarné experimentování netradičními prostředky a jejich kombinace.
Výtvarný problém	Při tvorbě a interpretaci vycházet z vlastních zrakových, sluchových i hmatových vjemů, vlastních zkušeností, prožitků a fantazie.
Metodická poznámka	Nejmenším dětem nebo dětem, které mají horší pohybovou koordinaci, můžeme tác ovinout jednou vrstvou obalové strečové fólie, aby jim kuličky z tácku nepadaly.
Motivace	S dětmi zahájíme den psychomotorikou s PET víčky, padákem, hmatovým chodníkem a lanem, využíváme pohybového aparátu jako výrazového prostředku vlastních pocitů. V rámci závěrečné fáze – zklidnění – čteme úryvek z knihy Duhové pohádky – Červená pohádka – Jak Slunko na všechno přišlo[5] a Básničku o červené[6].
Pracovní postup	Tác/tubus jsme si vyložili tvrdým bílým papírem. Nechala jsem děti si na něj samostatně nakapat bílou barvu a různé odstíny červené a žluté barvy. Poté jsem jim nabídla na výběr z většího množství kuliček všech velikostí a materiálů, nechala jsem je, aby si vybraly počet, který budou schopné sledovat při pohybu na tácu, popř. který si vhodí do tubusu. Děti pak v plynulém pohybu tác nakláněly do stran, dávaly pečlivý pozor, aby se kuličky kutálely přes kapky barev, ale nikoliv z tácu na zem. Tubusem třásly ve všech směrech, různými rychlostmi. Nechala jsem děti nějakou dobu experimentovat a posléze jsme společně pozorovali, jakou kuličky zanechaly stopu a jak se plocha papíru na tácu nebo po vyndání z tubusu proměnila.

[5] Fischerová, D. & Šafránková, I. (2012). Červená pohádka – Jak Slunko na všechno přišlo. In D. Fischerová, *Duhové pohádky*. Praha: Meander.
[6] Fischerová, D. & Šafránková, I. (2012). Básnička o červené. In D. Fischerová, *Duhové pohádky*. Praha: Meander.

Reflexe aktivity: Děti v následné reflexi aktivity pozitivně hodnotily možnost pohybuu aktivity, nenutila jsem je sedět, ale mohly i stát nebo pochodovat. Všechny děti se shodly, že šlo o doposud nejzábavnější aktivitu. Některé uchvátil zvuk tubusu a pokoušely se jím třást v určitém rytmu nebo doprovázet známé melodie.

Obrázky 5–9. Červená je neposedná – pracovní postup a výsledek tvorby.

Sebereflexe: Naskytla se mi možnost pozorovat, jak v některých dětech, ač bez záměru, tato činnost probudila soutěživost, počítaly, kdo udržel kuličku na tácu nejdéle, komu vícekrát spadla apod. Propříště by se tomu dalo předcházet prací v menších skupinách nebo dvojicích na velkoformátovém papíru a například s míčky – děti by se vzájemně „hodnotily“ jako součást skupiny, nikoliv jako jednotlivci (Hanušová, 2018, s. 62–64).

PROFESNÍ PORTFOLIO V PŘÍPRAVNÉM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL A 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

**doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.,
Mgr. Veronika Rodová, Ph.D, Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, Ph.D.,
doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D**.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazykové korektury: Mgr. Libor Cupal
1., elektronické vydání, 2018

ISBN 978-80-210-9059-0

Profesní portfolio

v přípravném vzdělávání
učitelů mateřských škol
a 1. stupně základních škol

muni PRESS