



Proč vyučující realizují program Začít spolu

Strukturální a procesuální přínosy programu

RADIM ŠÍP, DENISA DENGLEROVÁ

Abstrakt: *Cíle* – Studie analyzuje reflexi zkušeností vyučujících působících v programu Začít spolu a důvody, proč tento program považují za hodnotný.

Metody – Text vychází z datového souboru získaného prostřednictvím focus group, individuálních rozhovorů a volných dotazníkových výpovědí učitelů zapojených do programu. Analýza využívá postupy situační analýzy a prostřednictvím elementů struktury a procesů změny sleduje, jak vyučující vnímají svůj osobnostní a profesní růst.

Výsledky – Pevná struktura programu a procesy změny, které implementace programu způsobuje, utvářejí pozadí, které alteruje a rekonstruuje jednání všech aktérů (žáků, pedagogických pracovníků, rodičů atp.). Právě změna jednání utváří centrální kategorii – prostředí. Avšak prostředí programu Začít spolu je dynamické, kvalita vztahů určuje kvalitu prostředí a tato procesuální dynamika pozitivně ovlivňuje fungování celého programu na úrovni didaktické, organizační i hodnotové.

Závěry – Výsledky výzkumu interpretujeme na pozadí Bronfenbrennerovy teorie ekologických systémů, pomocí které vysvětlujeme jak pedagogickou účinnost programu, tak jeho možné dopady na demokratizaci občanské společnosti.

Klíčová slova: program Začít spolu, struktura, procesy změny, bezpečné prostředí, didaktická rovina, organizační rovina, demokracie

ÚVOD

Tato studie navazuje na náš předcházející výzkum programu Začít spolu (Denglerová et al., 2024), v němž jsme porovnávali výsledky žáků zapojených v tomto programu s těmi, kteří podle tohoto programu vyučování nejsou. Zde se soustředíme na pohled vyučujících a lektorek (všechny zapojené osoby byly ženy), které v tomto progra-

mu působí. Jejich vnímání propojujeme s daty získanými v předchozím výzkumu. V úvodu nejdříve zasazujeme předkládaný text do širšího kontextu, specifikujeme nejvýznamnější teoretická východiska programu Začít spolu a v jeho závěru krátce představujeme výsledky předešlého výzkumu, protože na jejich pozadí dostává interpretace reflexe našich participantek hlubší relevanci.

Kontext a teoretická východiska programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu (dále jen ZaS), mezinárodně známý jako Step by Step (dále jen SbS), je otevřený didaktický koncept, který nabízí komplexní vzdělávání založené na konstruktivistické pedagogice a přátelském přístupu k dětem. Licenční a distribuční práva k programu Začít spolu vlastní Step by Step ČR, o.p.s. (<https://www.zacitspolu.eu/o-nas/step-by-step-cr>). V roce 2024 dosáhl program 30 let fungování jako etablovaná součást vzdělávání v České republice. V současné době je v síti programu Začít spolu registrováno více než 160 mateřských a základních škol a proškoleno bylo téměř 20 000 pedagogů.

Program Začít spolu vznikl za podpory Nadace Open Society Foundation, celosvětové organizace, která podporuje vzdělávání prostřednictvím demokratických principů a rozvoj občanské společnosti po celém světě, včetně postkomunistických zemí. Komplexní program SbS, který rozvíjí především děti předškolního a mladšího školního věku, vznikl ve spolupráci s Children's Resources International. Společnost SbS ČR na tyto tradice navázala, a rozšířila je o hledání možností, jak program začlenit do českého vzdělávacího systému a propojit se vzdělávacími institucemi na celém prvním stupni základních škol ještě hlouběji, než je běžné v ostatních zemích,

v nichž je program SbS prohlubován. Historii SbS i ZaS popisuje podrobně další text v tomto čísle (Chvál & Poche Kargerová, 2025).

Analýza textů zabývajících se teoretickými východisky SbS/ZaS ukázala, že tato východiska jsou postavena spíše na deklaratorních odkazech k myšlenkám Piageta a Vygotského a že se program rozvíjel většinou na základě kvalitní reflexe svého vývoje (Denglerová & Šíp, v recenzním řízení). Přesto je zřejmé, že program stojí na konzistentních základech, které však nejsou v odborné literatuře komunikovány. Abychom tedy porozuměli podstatě programu, museli jsme věnovat pozornost okolnostem, za kterých vznikl. Ve svých počátcích se inspiroval programem Head Start (dále HS), který se zaměřuje na předškolní vzdělávání. Program SbS tento horizont rozvíjí a překračuje, protože přinejmenším v některých zemích jej rozvíjí i na primárním stupni ZŠ (Klaus, 2004; Krywko, 2010). Příklad ZaS je toho velmi dobrým příkladem.

Head Start byl jedním z exekutivních důsledků balíku zákonů, jež v šedesátých letech 20. století přijala americká vláda se záměrem snížit strukturální příčiny reprodukce kultury chudoby a z toho vyplývající nerovnosti ve vzdělávání (Vinovskis, 2005; k širší diskuzi o konceptu kultury chudoby viz Small, Harding & Lamont, 2010).¹ Je postaven na dvou hlavních principech – vychází z klíčového významu raného vzdělávání

¹ V naší odborné komunitě je neoficiálně rozšířená představa, že program HS vznikl v americkém kontextu jako řešení problémů vzdělávání Afro-Američanů. Podle této představy nejsou proto nejen program HS, ale ani SbS relevantní pro českou vzdělávací politiku. Připomínáme, že strukturální nerovnosti ve vzdělávání byly detekovány i v ČR (srov. Prokop, 2019). A tento typ nerovností nezpůsobuje deficity jen v určitých sociálních či kulturních vrstvách, nemají pouze sociální dimenzi, ale rozhodují o kvalitě celého vzdělávacího systému, včetně způsobilosti rozvíjet kognitivní úroveň celé společnosti. Schopnost řešit tento systémový deficit může být jedním z faktorů, proč se výsledky programu ZaS ukazují být významné (srov. Denglerová et al., 2024; viz také dále v textu).



a všímá si role širší komunity v procesu vzdělávání, čehož nejvýznamnějším projevem je ochota a dovednost zahrnout do komunikace a spolupráce také rodiče vzdělávaných dětí. Pro prosazení myšlenky, že pro boj se vzdělanostní nerovností je neefektivnější, když se klade důraz na vzdělávání v raných letech lidského života, bylo stěžejní vystoupení sociálních vědců před komisí amerického senátu, kteří tam předložili výsledky tehdejších výzkumů. Nejvýznamnějším členem této skupiny byl Urie Bronfenbrenner (Vinovskis, 2005), který se později proslavil svojí teorií ekologických systémů (1979; 2005). Bronfenbrennerovo dílo, společně s prací Piageta (1999) a Vygotského (2017), se proto stalo naším hlavním vodítkem pro teoretické zvážení významu programu SbS. V tomto textu se opíráme primárně o Bronfenbrennerovu teorii ekologického vývoje. V jiném textu podáváme výklad teorií všech tří autorů, specifikujeme důsledky jejich pojetí pro vzdělávání obecně a aplikujeme je na program SbS/ZaS (Šíp, 2025).

Orientace na Bronfenbrennerovu teorii lidského rozvoje se ukázala jako velmi přínosná, neboť jeho práce je založena na interakčním pojetí. V jeho teorii není podstatný známý model pěti na sebe působících systémů (mikro-, mezo-, exo-, makro- a chronosystém). Ten je pouze prostředkem, jak nejjednodušeji vyjádřit vzájemné působení mnoha interakcí, které podmiňují kvalitu vývoje jednotlivce. Po-

dle této teorie jsou podstatou každé změny a vývoje interakce mezi aktéry jednajícími v daném prostředí. Tyto interakce utvářejí sociální prostory, v nichž se rozvoj, a tedy i vzdělávání, odehrává. Bronfenbrenner tyto prostory nazývá *scény* (*settings*). Scény se konstituují prostřednictvím aktivit participujících jedinců, kteří svým neustálým jednáním vytvářejí systémy na mikro-, mezo-, exo- a makroúrovních. Tyto úrovně jsou do sebe vzájemně vsazeny, a proto se navzájem silněji či slaběji ovlivňují. Každá aktivita, každý vztah jsou tak vnořeny do mnoha úrovní, jež společně určují kvalitu rozvoje aktérů – v našem případě vyučujících, žáků i rodičů (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–27).

Právě tato teorie nám pomohla teoreticky ukotvit výsledky našeho předcházejícího výzkumu programu ZaS (Denglerová et al., 2024) a strukturovat naši teorii emočně-kognitivní vzdělávací infrastruktury.² Pomocí této naší teorie jsme vysvětlili systémové důvody, proč školy využívající program ZaS mají ve sledovaných parametrech lepší výsledky než školy, které tento program nevyužívají (srov. tamtéž, s. 20–32). Protože předkládaná studie zkoumá reflexi programu z hlediska vyučujících a lektorek zapojených v programu, a v mnohém tak navazuje na výsledky předešlého výzkumu, v následující části podáváme krátké shrnutí jeho výsledků. S ohledem na rozsah tohoto textu však nejsme schopni představit do detailu metodologii výzkumu a interpretaci

² Ve výzkumné zprávě (Denglerová et al., 2024), na niž se zde odakujeme, pracujeme ještě s názvem emočně-kognitivní infrastruktura a zkratkou EKI. Na základě diskuze se zahraničními časopisy jsme pro tuto teorii zavedli název emočně-kognitivní vzdělávací infrastruktura (EKVI).

výsledků, zájemce o větší detaily odkazujeme na příslušná místa Výzkumné zprávy (tamtéž).

V rámci předešlého výzkumu jsme se snažili odpovědět na otázku, co žákům vzdělávaným v rámci ZaS tento program přináší. Zkoumali jsme formou dotazníkového šetření tzv. softskills, které přispívají především ke způsobu utváření znalostí a dovedností a ke způsobu jejich dlouhodobého využívání. Toto šetření bylo tematicky zaměřeno na měření vlastního sebepojetí žáků, na klima třídy, na emoční schopnosti žáků, na jejich kreativní a metakognitivní schopnosti. Dále jsme se v rámci kvalitativního výzkumného paradigmatu prostřednictvím etnografických vstupů do třídy a následně situační analýzou snažili porozumět výukovému prostředí a všem jeho specifikům, které umožňuje žákům tyto softskills rozvíjet (což se projevilo vyššími hodnotami v právě zmíněné kvantitativní části našeho výzkumu). Níže velmi stručně představíme výsledky, které jsou kompletně dostupné ve výzkumné zprávě (Denglerová et al., 2024). Pohled na školní prostředí skrze přínosy, které žáky obohacují, je důležitým faktorem, záhy jsme si však uvědomili, že pro plastický obrázek, a především pro porozumění dynamice odehrávajících se jevů potřebujeme vnímat také názory, postoje a motivace učitelů, kteří do programu ZaS vstupují a rozhodují se pracovat v rámci jeho pravidel. Tento článek je zaměřený především na výpovědi zkušných pedagožek z prvního stupně ZŠ, které popisovaly, jaké benefity má program ZaS pro jejich osobnostní i profesní růst.

Stručný přehled výsledků týkající se dopadu programu ZaS na žáky

1. Žáci vzdělávaní ve třídách s programem ZaS jsou významně úspěšnější při využívání metakognitivních schopností než žáci z běžných škol. Metakognitivní schopnosti dětí byly měřeny testem, který byl vytvořen kombinací dvou nástrojů – Metacognitive Attribution Assessment (MAA) a Metacognitive Skills and Knowledge Assessment (MSA) (Desoete Royers & Buysse, 2001; Zgarbová, 2012). Nástroj sleduje úroveň predikce, úroveň sebehodnocení a kauzální atribuci (příčiny úspěchu a neúspěchu v matematice) a umožňuje testovat metakognitivní myšlení ve spojení s řešením problémových úloh v matematice. Žáci ze tříd s programem ZaS vykazovali vyšší hodnoty predikce vlastního výkonu i sebehodnocení výsledku. Tato kvantitativní zjištění týkající se vysoce rozvinutých metakognitivních schopností žáků se odrážejí i v kvalitativním šetření. Tyto schopnosti byly potencionovány a prohloubeny systematickým důrazem na reflektivní a sebereflektivní procesy, které byly každodenní součástí výuky (srov. Denglerová et al., 2024, s. 44–45).

2. Žáci vzdělávaní ve třídách s programem ZaS vykazují vyšší kreativní schopnosti měřené Urbanovým figurálním testem tvořivého myšlení než respondenti z normalizačního souboru. Jejich průměrný percentil oscilloval v závislosti na věku mezi 54. a 70. percentilem (srov. tamtéž, s. 42–43).

3. Žáci vzdělávaní ve třídách s programem ZaS se projevují nezvyklým stupněm zodpovědnosti a samostatnosti. Protože za-



tím neexistuje kvantitativní nástroj, který by tento rys spolehlivě změřil v cílové skupině prvostupňových dětí, zaměřili jsme se na tento rys v kvalitativní části výzkumu. Z ní vyplývá, že samostatnost a zodpovědnost není primárně individuálním rysem. Je výsledkem systémového působení programu na žáky, které je umožněno rozvíjením emočně-kognitivní vzdělávací infrastruktury (srov. tamtéž, s. 20–32).

4. Žáci vzdělávání ve třídách s programem ZaS se ve škole cítí lépe než žáci z běžných škol. Mají vyšší intelektové a školní postavení a méně podléhají úzkosti. Třídní prostředí chápou jako méně soutěživé a rádi v něm pobývají. Tyto charakteristiky byly měřeny standardizovanými dotazníkovými metodami. Pro zjišťování sebepojetí žáků jsme použili dotazník Piers-Harris 2 (Obeirneir et al., 2015); především se opíráme o zjištění ze subškály FRE (14 položek), která obsahuje položky mapující obavy, nervozitu, stydlivost anebo strach ve školním prostředí (např. reverzně skórovaná položka 7 „Když mě učitel vyvolá, znervózním“). Pro zmapování klimatu třídy jsme použili dotazník Naše třída (Lašek, 2001), českou verzi zahraničního nástroje My Class Inventory (srov. Denglerová et al., 2024, s. 38–41).

5. Žáci vzdělávání ve třídách s programem ZaS dosahují minimálně stejných výsledků v didaktických testech mapujících výstupy z učení jako jejich vrstevníci z běžných škol. V některých typech úloh navíc dosahují významně lepších výsledků. Jedná se především o komplexnější problémové úlohy, při jejichž řešení je třeba se spolehnout na kreativitu a samostatnost myšlení (srov. tamtéž, s. 47–52).

Všechna zmíněná zjištění jsou vnitřně provázána a mají systémový charakter. Významný pro fungování programu ZaS se ukázal být fakt, že program nevychází z tradičního důrazu na výukové obsahy, ale z důrazu na procesuální stránku vzdělávání. Klíčovou roli v ní hrají tzv. centra aktivit a proces budování emočně-kognitivní vzdělávací infrastruktury (EKVI). Centra aktivit systematicky kultivují schopnost skupinové kooperace, komunikace a reflexe činností, a tím připravují vhodné mentální struktury pro rozvoj samostatného myšlení. EKVI rozpouští obvyklé emoční a kognitivní bariéry, a tak usnadňuje, aby si většina žáků vybudovala pozitivní postoj ke vzdělávání. Ten se projevuje vysokým stupněm jejich autonomie, sebedůvěrou ve vlastní schopnosti a radostí z poznávání. Takový postoj nakonec vede k akceleraci osvojování výukových obsahů – ZaS žáci nezaostávají ve výstupech z učení za žáky z jiných typů škol, zároveň však rozvíjejí kognitivně náročnější procesy – ZaS žáci mají rozvinutější metakognitivní schopnosti a lépe řeší komplexnější problémové úlohy.

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ MEZI PEDAGOGY PŮSOBÍCÍMI V PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Tradiční pedagogický výzkum se obvykle zaměřuje na zkoumání žáků (jejich názorů, postojů, spokojenosti, hodnocení výstupů z učení atd.), nebo na zkoumání pedagogů. Po mnoha vstupech do prostředí různých škol jsme však přesvědčeni,

že tato dvě výzkumná zaměření tvoří spojený celek. Procesy probíhající mezi dospělými aktéry školy se zrcadlí v procesech probíhajících v konkrétních třídách i při komunikaci s rodiči. V tomto textu se zaměříme především na výsledky, které jsme získali od pedagogů angažovaných v programu ZaS. Data byla sbírána v průběhu roku 2023. Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit, jaká byla motivace pedagogů vstoupit do programu ZaS, jaký jim program přináší benefity a jak hodnotí svůj celkový osobnostní i profesní rozvoj v rámci programu.

Metodologické okénko

Popis souboru informantek

Data byla získána třemi různými způsoby:

1. Focus group rozhovor s lektorkami programu ZaS a zkušenými pedagožkami – Tohoto rozhovoru se zúčastnilo 9 informantek. Všechny měly mnohaletou praxi ve školství, učit začaly před minimálně deseti lety (zahrnuje také přerušení profese z důvodu mateřské a rodičovské dovolené). Většina z nich zároveň působí v organizaci Step by Step ČR na pozici lektorek programu ZaS v průběhu letních škol a průběžných seminářů. Informantky tedy byly o smysluplnosti programu i jeho přínosu pro ně osobně přesvědčené a byly ochotné se o toto přesvědčení podělit.

2. Volné výpovědi třídních učitelek ze tříd zapojených v kvantitativním šetření mezi žáky – V rámci tohoto šetření jsme ve školách vždy komunikovali také

s pedagogem, který měl konkrétní třídu na starosti. Obvykle se jednalo o třídní učitelku, v jednom případě šlo o zastupující učitelku a v jednom případě se jednalo o dvě párové učitelky. Tyto pedagožky jsme požádali o vyplnění nestrukturovaného dotazníku, v rámci něhož se volně vyjadřovaly ke čtyřem otázkám. Vypracování odpovědí nebylo časově omezeno a informantky nám ho obvykle zasílaly několik dní poté, co s nimi byl navázán kontakt v místě jejich působení. Tímto způsobem jsme získali výpovědi od 18 informantek.

3. Individuální rozhovory s vyučujícími – Ve dvou školách, v nichž probíhala kvalitativní část předcházejícího výzkumu, jsme sbírali také rozhovory s učiteli. Rozhovory byly v délce 52–100 minut. V předkládané analýze vycházíme z rozhovorů se 3 informantkami.

Všechny uvedené zdroje dat se vzájemně podporují a popisují pozitivní motivaci všech zúčastněných při práci v programu ZaS. Zároveň je potřeba upozornit na genderový aspekt celého výzkumu, v rámci sběru dat jsme se na školách setkávali především s ženami-učitelkami (případně asistentkami pedagoga). To odpovídá celkové situaci na prvních stupních ZŠ, kde působí málo mužů-pedagogů. Aktuálně se jedná dle Českého statistického úřadu o 6 % mužů-učitelů (Hykyšová, 2021).

Analýza dat

Pro fázi analýzy dat jsme využili postupy situační analýzy, která klade důraz na systémové zachycení vztahů, jež



ovlivňují konkrétní podoby zkoumaného prostředí (v našem případě prostředí tříd a škol). Situační analýza byla pro nás podstatná hned z několika důvodů. Zaprvé etnografický přístup je zahrnutý v samotných základech situační analýzy, zadruhé je v souladu s interakční systémovou povahou Bronfenbrennerova modelu, zatřetí při konstruování tzv. elementů (základních analytických jednotek situační analýzy) vychází z abduktivního pojetí vědeckého zkoumání, a konečně klade důraz na účast samotných aktérů při zpřesňování významů zkoumaných procesů a událostí (Clarke, 2005; Clarke, Friesse & Washburn, 2015).

Element je základní pojem situační analýzy. Přestože se budeme při prezentaci výsledků a jejich interpretaci snažit používat specifické termíny situační analýzy minimálně, nabízíme zde jejich orientační definici. Elementem rozumíme přibližně to, co je v jiných typech kvalitativní analýzy nazýváno „kategorie“ (zakotvená teorie) či „téma“ (fenomenologická analýza). Elementy tvoří soubor základních analytických jednotek, prostřednictvím jejichž vzájemných vztahů výzkumníci popisují zkoumanou situaci. V našem případě je situace tvořena procesy a aktéry tříd/škol, v nichž probíhá výuka podle programu ZaS. Vztah mezi jednotlivými elementy je potom nazýván *mechanismus*. Utváření elementů a mechanismů není induktivní záležitostí. Jejich významy jsou konstruovány ve vzájemné interakci mezi současnou úrovní po-

znání, procesem sběru a analýzy dat a tím, jak výsledky analýzy reflektují všichni účastníci výzkumu (v případě tohoto výzkumu: vyučující, lektorky, výzkumníci). Jsou budovány abduktivně. Tím se liší od výše zmíněné kategorie např. v zakotvené teorii. Charakter kvalitativního výzkumu je určen rolí významů, které jsou v rámci analytické fáze připisovány elementům a mechanismům. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jsou jejich významy neustále ve stavu vzníkání, jsou určovány, zpřesňovány a alterovány společně s tím, co se během výzkumu reálně odehrává. Jejich závazný charakter je dán neustále probíhající triangulací mezi současným stavem poznání, sesbíraným materiálem a jednáním či reflexí předběžných výsledků samotnými aktéry. Tato triangulace probíhá po celou dobu výzkumu a je podstatou abduktivní povahy moderní vědy (Peirce, 1955).

Kvalitativní analýzu dat jsme prováděli pomocí softwaru MAXQDA. Ten umožňuje nejen funkční organizaci kódovacího procesu a jeho výsledků, ale také orientační kvantifikace kvalitativních dat. Tím máme na mysli, že pomocí zjišťování četností vzájemných výskytů elementů a jejich znázornění pomocí obrázků, tabulek a grafů můžeme vizualizovat logické vztahy, které se mezi nimi vytvářejí. Tato kvantifikující zobrazení poskytují možnost zpřesnit významy jednotlivých elementů a jejich vztahů, a přitom výsledky analýz nechat stále otevřené abduktivnímu přístupu.

VÝSLEDKY

Na základě analýzy v kontextu situační analýzy předkládáme schéma (obr. 1), ve kterém jsme vizualizovali podstatné elementy a naznačili některé souvislosti mezi nimi. Jednotlivým prvkům celého schématu se budeme věnovat v následujícím popisu. Všechny elementy jsou hluboce kotveny v datech. Vzhledem k limitovanému prostoru textu jsme se rozhodli veškeré citace z výpovědí informantek doložit v samostatném souboru „Příloha – citáty z analýzy dat (dotazníky, rozhovory, ohnisková skupina)“, na který se odkazujeme čísly v závorkách. Text je vypovídající i bez těchto citací, nicméně ve spojení s nimi se ukazuje metodologická přesvědčivost předkládaných výsledků a jejich interpretací.

Motivace

Jak vyplývá z obrázku 1, informantky se musely nejprve s programem ZaS setkat. Toto prvotní setkání vyučujících s programem bylo různorodé. Některé respondentky cítily nespokojenost se svou stávající učitelskou dráhou v mainstreamovém školství, některé byly na pokraji vyhoření. Jiné se s programem setkaly náhodně a vzbudil v nich zvědavost. Jiné potkaly inspirativní osobnost, která je do programu nasměrovala. Některé z učitelek měly možnost seznámit se s programem již při svém studiu na pedagogických fakultách v rámci seminářů. Praxe, kterou záměrně vykonávaly na školách ZaS, pak rozhodla o jejich motivaci pracovat takovým způ-

sobem i ve svém prvním zaměstnání. (1) Většina respondentek, které v programu ZaS zůstávají, zdůrazňuje jako silný motiv touhu po svobodě v procesu učení. Jedním z hlavních důvodů byla možnost „vycházet z potřeb dětí“. (2)

Struktura a procesy

Během analýzy se ukázaly být centrálními elementy struktura a proces. Staly se optikou, pomocí které budeme sledovat jejich spoluutváření programu. Na *strukturu* a *pravidla* můžeme nahlížet jako na „skelet“, kolem kterého organicky vyrůstá „tělo“ fungujícího učícího se společenství. Skelet poskytuje stálost a předvídatelnost. Zároveň není rigidní. Může se měnit, aniž by ztratil svoji stabilizační funkci. Například pravidla jsou neustále aktualizována, vyjednávána, jejich seznam se mění. Podobně struktura dne či struktura center aktivit se v jednotlivých třídách může lišit podle potřeb žáků i vyučujících, podle výukového obsahu atd. (viz níže). Tento vztah stability a pružnosti umožňuje rozvinout procesy, jež za předpokladu, že jsou vztaženy k cílům a prostřednictvím cílů reflektovány, vedou k pozitivním změnám – k osobnostnímu, profesnímu a kognitivnímu růstu jednotlivců, i k celkové proměně prostředí.

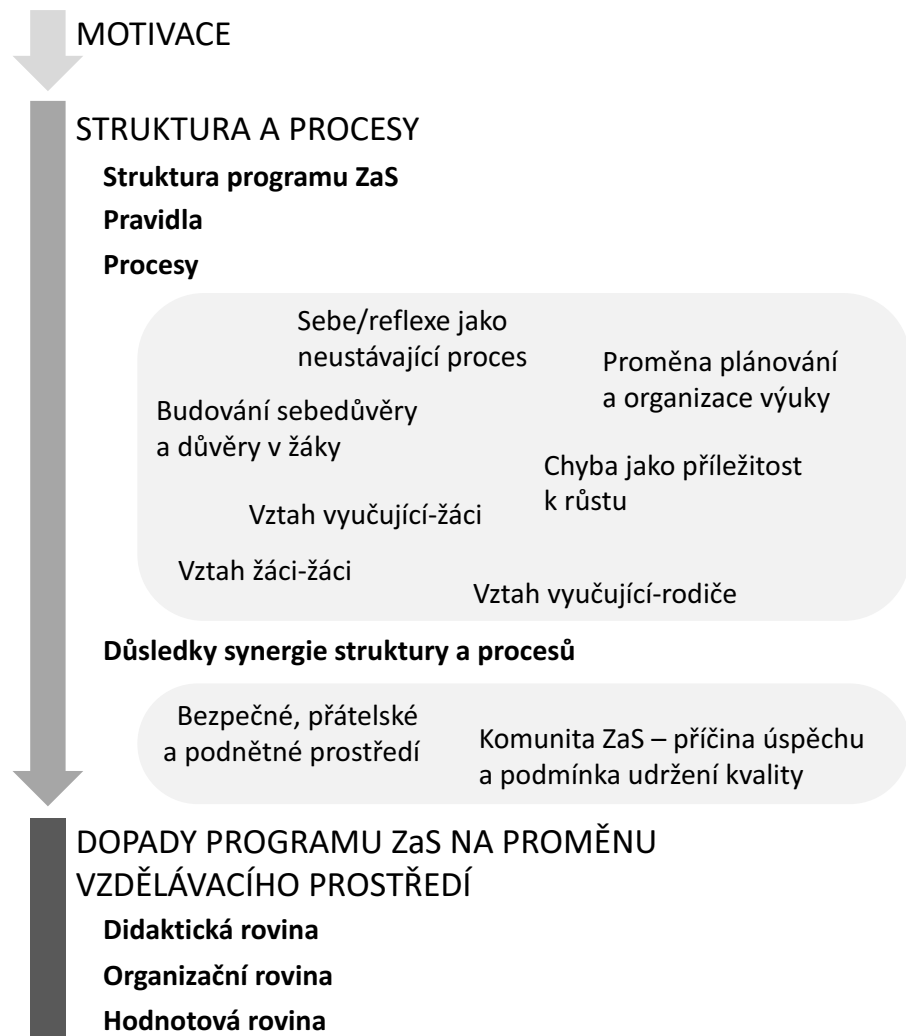
Struktura programu ZaS

Vyučující se shodují, že vyváženost struktury a svobody je pro ně v programu velkým přínosem. Prvky programu informantky vnímají jako vyvážené. Mohou se opřít o strukturu, která jim pomáhá



vyvarovat se chaosu, ale zároveň vytváří dostatek prostoru pro žáky i vyučující, což jim poskytuje vysokou míru svobody. (3)

Struktura je dána také určitým zavedeným rytmem dne. Začíná již specifickým příchodem žáků do školy a prolíná



Obr. 1 Schéma nejvýznamnějších elementů



se celým dnem tak, že na konci dojde k rituálu odchodu ze školního prostředí do domácího. (4) Tato strukturace nemá pouze časově obsahovou stránku, zároveň se promítá do způsobů promýšlení a plánování celého výukového procesu. Ono myšlení je vedeno neustálým zvažováním, zda míra struktury a svobody či míra instrukcí a volné činnosti je vyvážená. (5)

Pravidla

Společně se vztahem mezi strukturou a svobodou se otevírá také téma pravidel. Podobně jako během analýzy dat sebraných během etnografické části předešlého výzkumu (Denglerová et al., 2024, s. 20–24) se toto téma ukázalo být klíčové i pro respondenty ohniskové skupiny. (6)

Pravidla formují prostředí. Vytvářejí určitou kvalitu společného prostoru a jsou nástrojem umožňujícím efektivní komunikaci, která je s přispěním pravidel také kultivována. (7) Pravidla jsou zároveň projevem struktury, která otevírá prostor pro svobodu, rovnost a partnerství. Společně nastavená pravidla vytvářejí prostor práv a povinností pro všechny a díky tomu se aktivity neřídí pouze podle dominantních členů kolektivu. (8)

Pravidla umožňují efektivní výuku. Právě proto je vyjednávání, dodržování a proměňování pravidel věnována velká pozornost, obzvláště v době, kdy se učící se společenství formuje. Prostřednictvím pravidel se utváří bezpečný prostor pro svobodu podepřenou osobní zodpovědností. Vyjednávání pravidel a vyžadování jejich dodržování však nemá rigidní charakter. Protože se učící společenství proměňuje, prožívá různé

stavy vzájemného vyladování, přizpůsobuje se tomu i práce s pravidly. (9)

Procesy

Rozhovory se významně točily kolem témat proměny vyučujícího v kompetentního profesionála a jeho osobnostního růstu. Nicméně je důležité nezapomenout na vcelku samozřejmý fakt, že každá proměna v myšlení a jednání vyučujících se zákonitě odráží v interakcích (v komunikaci, spolupráci, koordinaci činností) se žáky, rodiči i se širším okolím. Vzniká tak komplexní efekt, který bychom si mohli přiblížit prostřednictvím metafory vlnění. Změny prostřednictvím interakcí vyučujících jsou jako vlny, které se šíří a proměňují vodní hladinu (výukové prostředí) a s ním i všechny, kdo se v tomto prostoru nacházejí. Nová kvalita interakcí ze strany vyučujících vyvolává u druhých, žáků, rodičů i dalších aktérů, vlny odpovědí. Tyto vlny se vzájemně přizpůsobují a vyladují. Dochází k takové míře vzájemného přizpůsobení, že to vede k celkové, slovy těžko definovatelné, ale přece jen zjevné změně atmosféry třídy či školy, nebo dokonce i širšího prostředí.

Elementy, které budeme dále popisovat, se týkají především proměny vyučujících a s tím souvisejících proměn v různých aspektech přístupů k vyučovacímu procesu. Přesto se dále pokusíme zachytit rozvoj interakcí mezi všemi aktéry. Proměna interakcí dále ovlivňuje kvalitu vztahů ve třídě a ty zpětně alterují interakce ostatních aktérů směrem k vyučujícím, čímž dochází ke komplexní změně celého výukového prostředí.



Reflexe a sebereflexe jako klíčový proces

Pojem „kompetentní“ pro informantky vyjadřoval situaci, kdy se z vyučujícího stává profesionál. Nezáleží na tom, kolik let má dotyčný odučeno, ale na tom, jak kvalitními procesy osobnostního a profesního růstu prochází. Schopnost „ohlížet se“ je odkazem na klíčovou proměnu vyučujícího. Ta nastává, když si uvědomí, že „je stále na cestě“ a že tuto cestu kultivuje a moderuje neustávající sebe/reflexí. Sebe/reflexe se stává pozadím všech dalších změn, které jsou nutné k budování kompetencí. V rozhovorech byly nejvíce akcentovány změny v plánování, v organizaci výuky a změny ve vlastním psychologickém nastavení (budování sebe/důvěry, přijetí chyb jako příležitosti k růstu, koncentrace na vlastní růst). (10)

Proměna plánování a organizace výuky

Strukturovanost na jedné straně a ochota otevřít se potřebám žáků na straně druhé vede vyučující k tomu, že musí změnit přístup k plánování výuky. Výuka musí být promyšlena ve větším časovém horizontu, musí se sladit nejen průběh celého dne a týdne, ale také promyslet ucelený cyklus center aktivit (několikatýdenní či měsíční běh). (11)

Náročnost daná strukturou programu (denní rytmy, cykly center aktivit, integrovaná témata atp.) vede k výrazným změnám při organizaci výuky. K tomu, aby bylo možné zvládnout výuku, připravit kvalitní centra aktivit, uzavřít výukové téma a docílit stanovených cílů, nestačí být pouze empatický k žákům. Vyžaduje to organizovat výuku tak, aby se otevírala

odlišným potřebám a zájmům všech žáků. Především to znamená mnohem více diferenciovat a individualizovat výuku, paralelizovat procesy učení (umožnit, aby se paralelně odehrávalo více různých činností). To vyvolává u méně kompetentních vyučujících pocit ohrožení. (12)

Budování sebedůvěry a důvěry v žáky

Aby mohly výše identifikované pozitivní změny při organizaci učení úspěšně probíhat, je nutné postupně proměnit i psychické nastavení vyučujících. Velice často se v rozhovorech objevovalo téma budování sebedůvěry pedagoga a s ní související důvěry v žáky. Sebedůvěra ve vlastní narůstající schopnosti se zákonitě opírá o důvěru v to, že „to žáci zvládnou“, a naopak důvěra v žáky se nutně opírá o důvěru ve vlastní práci a vlastní schopnosti vyučujícího. Vztah mezi důvěrou v sebe a v žáky je založen v samotném procesu moderního vyučování. Při frontální výuce s nízkou možností diferenciací sám učitel (schopný reflexe) nebude přesvědčen o tom, že tato výuka bude prospěšná pro všechny žáky. Naopak, pokud si je učitel vědom, kolik různých způsobů k výkladu či procvičování látky využil, uvědomuje si také, jaké různé příležitosti žákům nabídl, a tudíž je přesvědčen o tom, že to jeho žáci zvládnou. (13)

Z výpovědí informantek je zřejmé, že zde není nějaká jednoduchá cesta, jak se k sebedůvěře a důvěře v žáky dopracovat. Jediné, co mají vyučující po ruce, je předešlá společná práce, o kterou se mohou oni i jejich žáci opřít. Informantky se zároveň shodly, že dobrým znakem toho, že

se stávají sebejistými, je jejich schopnost změnit komunikaci i s dalšími dospělými aktéry. Vyučující dokáže vysvětlit ostatním, proč postupuje tak, jak postupuje. A dokáže komunikovat i s „komplikovanými“ rodiči. (14)

Chyba jako příležitost k růstu

Z rozhovorů je zřejmé, že ochota „být na cestě“ a neustále ji reflektovat mimo jiné znamená, že si vyučující začne uvědomovat význam vlastní omylnosti. Důvěra v sebe a důvěra v žáky vyrůstá primárně ze skutečnosti, že chyby vyučující začíná přijímat jako nejlepší prostředek vlastního učení i učení žáků. V naší kultuře si stud za to, že děláme chyby, odmalička zvnitřňujeme a škola je jednou z institucí, v níž se proces zvnitřňování studu posiluje. Po určité době osobního a profesního růstu v programu ZaS se však tento postoj k chybě výrazně proměňuje – jako by se měnil ve svůj opak. Chyby jsou vítanou příležitostí k další diskuzi nad osvojovací látkou. (15)

Výraznou komponentou v rozvoji učitele se stává postoj k dalším aktérům – především ke zkušenějším kolegům. Na jednu stranu jsou pro seberozvoj klíčoví, na stranu druhou může jejich větší kompetence hrát roli bariéry vlastního rozvoje. Proto je zde důležité přebudovat postoj k vlastním nedokonalostem a chybám tak, že vyučující zůstanou otevření pozitivnímu příkladu druhých, ale zároveň se koncentrují na vlastní aktuální stav a na hledání svojí vlastní cesty. Vyrovnávání se s vlastními chybami a omyly se tak přenáší z roviny učitelovy osobní zku-

šenosti do práce s žáky a podpory přijetí vlastních chyb dětmi samotnými. (16)

Vztah vyučující – žáci

Program ZaS je nastavený takovým způsobem, že přirozeně vytváří prostor pro akceptování odlišnosti žáků, čímž je v něm implicitně zabudován akcent na inkluzi. Tato skutečnost se nejvíce zvyrazňuje během práce v centrech aktivit, jejichž příprava je náročná mimo jiné i proto, že se promýšlí ve vztahu k odlišným potřebám žáků. Respekt k jinakosti podporuje pozitivní vztahy učitele k různým žákům bez ohledu na jejich aktuální výkon. Žáci jsou v programu také cíleně vedeni vyučujícími k sebehodnocení, neboť to je koncentruje k naplňování jejich vlastních vzdělávacích možností, pomáhá nasměrovat k vlastní vzdělávací dráze a podporuje jejich individuální růst. (17)

Informantky považují za zcela zásadní cíl vyučujících vybudovat skrze pozitivní vztahy v žácích pocit zodpovědnosti za vlastní práci (za učení, za výsledek činnosti apod.). V tomto procesu se opět ukazuje jako důležitá také role pravidel, která koordinují chování i učení, a vytyčují tak prostor pro zpětnou vazbu, v němž je snazší budovat zodpovědnost žáků.

Vztah žáci – žáci

Informantky zmiňují, že podobné mechanismy sebereflexe a koncentrace na vlastní růst, jaké jsme detekovali u vyučujících v programu ZaS, se postupně budují i u žáků. Stejně jako ony jsou i jejich žáci včleňováni do kooperujícího celku, čímž se zvyšují příležitosti k učení



a akceleruje jejich individuální rozvoj. Pro rozvoj vyučujících je klíčová podpora zkušenějších kolegů, pro žáky zase podpora ostatních dětí během výuky. Tak se vytváří společenství vzájemnosti a společných hodnot, které usnadňují individuální růst. Aby práce na „společném díle“ mohla být efektivní, klade ZaS velký důraz na sociální a emoční vztahy mezi žáky, které umožňují právě ona sdílená pravidla. (18)

Informantky zmiňují i častou obavu rodičů či výkonově orientovaných vyučujících, zda takto vedení žáci nezaostávají ve svých znalostech. Náš předcházející výzkum (Denglerová et al., 2024) doložil, že žáci v programu ZaS nejen nezaostávají, ale např. metakognitivní myšlení mají více rozvinuté než žáci z běžných tříd. Výkony žáků ze tříd ZaS v didaktických testech jsou podrobně hodnoceny v článku autorů Chvála a Poche Kargerové v tomto čísle. Podobně situaci reflektují i respondenty. (19)

Vztah vyučující – rodiče

Jak jsme viděli výše, kompetentnost učitele se projevuje mimo jiné tím, že je schopen komunikovat i s „komplikovanými“ rodiči, protože rodiče hrají zásadní roli ve vývoji dítěte. Cílem programu ZaS je primárně to, aby prostředí výuky reflektovalo i rodinná specifika toho kterého žáka. Bez rodičů vyučující nebudou mít dostatek informací, aby mohli vývoj dítěte náležitě moderovat. Samozřejmě, že otevřít se rodičům není pro vyučující vždy jednoduché. Avšak to, že rodiče získávají bližší kontakt s vyučovacím procesem, významně přispívá k oboustrannému poro-

zumění. Ze strany rodičů mimo jiné i porozumění smyslu výuky, který může být vzdálený jejich vlastní zkušenosti. Například rodiče poté, co absolvují jako diváci výuku v centru aktivit a jsou přítomni závěrečnému reflektivnímu kruhu, oceňují vysokou míru kooperace mezi dětmi. (20)

Důsledky synergie struktury a procesů

Na základě výpovědí informantek jsme v předchozím textu charakterizovali strukturu a procesy odehrávající se v programu ZaS odděleně. Lineární způsob jazykového vyjadřování takový popis vyžaduje. Nicméně chceme zdůraznit, že teprve ve vzájemném spolupůsobení struktury a procesů se utvářejí jevy, které jsou pro program ZaS klíčové. Dobře je to vidět na dvou následujících elementech – Bezpečném, přátelském a podnětném prostředí a Komunitě ZaS.

Bezpečné, přátelské a podnětné prostředí

K proměně prostředí dochází ve chvíli, kdy je docíleno určitého stupně vyladění vzájemných vztahů mezi vyučujícími, žáky, rodiči a dalšími pedagogicko-psychologickými pracovníky (např. speciálními pedagogy, asistenty pedagoga, školními psychology). Jsou to totiž právě vztahy, interakce, které fakticky utvářejí prostředí.

Ve výpovědích se objevují tři hlavní charakteristiky náležitého prostředí: podnětné, bezpečné a přátelské. Všechny tři charakteristiky se překrývají a vzájemně posilují. Bezpečné prostředí je z principu přátelské, což v sobě obsahuje i rovnost

před společnými pravidly. Teprve takové prostředí může být zároveň podnětné, protože sdílená pravidla a hodnoty, pocit jistoty pramenící z prostředí, v němž chyby znamenají kognitivní příležitost a nejsou zdrojem posměchu, rozpouštějí či minimalizují bariéry kognitivního růstu. Jeden ze základních znaků bezpečného a přátelského prostředí je pocit vlastního významu jedince, který vyrůstá z vědomí, že je nedílnou součástí společenství. Pravidla a jejich dodržování přispívají k utváření takového prostředí.

Z výpovědí informantek vyplývá, že budování bezpečného prostředí není motivováno pouze důrazem na sociálně-emoční stránku. Naopak je akcentována silná souvislost mezi sociálně-emoční a kognitivní stránkou učení. Vybudování bezpečného prostředí má pozitivní vliv na rozvoj meta-kognitivních dovedností a na utváření dlouhodobých postojů, které usnadňují rozvoj kognitivních činností. (21) (Srov. též Denglerová et al., 2024, s. 54–55.)

Základním rozpoznávacím znakem bezpečného a podnětného prostředí je změna v celkové atmosféře, kterou respondentky charakterizují slovem „klid“ či „klidná atmosféra“, což ovšem neodráží míru pohybu a hladinu hluku ve třídě. Klid, který mají respondentky na mysli, je založen především na vzájemné důvěře a jistotě, že každý ví, co má v danou chvíli dělat, a pokud to zrovna neví, tak ví, jak to zjistit. Jestliže dochází k nadměrnému hluku, vyučující nekřičí, ale využívá techniky komunikace podporující vzájemnost, aby žáky přivedl k respektu ke společným pravidlům. (22)

Pro výpovědi informantek je také příznačné, že si všímají, jak se proměněné prostředí přelévá za hranice třídy do sboroven, kde dochází k dalším fázím vzájemného učení a vlastního růstu. Na ZaS školách dochází mezi učiteli ke vzniku bezpečného a přátelského prostředí. Koncentrace na společné dílo, na respektující komunikaci a sdílené hodnoty moderuje a proměňuje interpersonální vztahy takovým způsobem, že se ani začínající či méně zkušení učitelé nebojí identifikovat vlastní chyby a inspiroují se tím, jak druzí zvládají náročné situace. (23)

Ve výpovědích informantek se opakovaně objevují informace o důležitých milnících, jež vyznačují cestu k tomuto cíli – k dosažení a udržování bezpečného, přátelského a podnětného prostředí. Mohly se opírat o smysluplnou *strukturu* rytmu dne a výukových cyklů, integrovaných témat utvářejících jednotu v obsahové a didaktické různosti a o systém budování pravidel. A to díky výše popsaným *procesům*, které nejdříve změnilly trajektorii jejich osobnostního a profesního růstu a poté dokázaly proměnit interakce s žáky, rodiči a dalšími aktéry vzdělávání takovým způsobem, že společně utvářejí bezpečné prostředí. Zde je důležité poznamenat, že prostředí se vždy utváří paralelně s procesem vzdělávání. Nemůžeme bezpečné prostředí nejdříve vytvořit a teprve poté v něm zahájit výuku. Bezpečné prostředí se za ideálních okolností zpřítomňuje a posiluje během každého dne, jedná se o nekončící procesuální záležitost. Proto jsme zde věnovali takovou pozornost analýze procesů a změn, jež jsou pro program ZaS typické a jež usnadňují budování bezpečného prostředí.



Komunita ZaS – příčina úspěchu a podmínka udržení kvality

Z předcházejícího textu je zřejmé, že budování bezpečného prostředí, jež se nakonec naplní v klidné atmosféře, začíná u proměny a růstu vyučujících. Jejich seberozvoj je podstatný pro uskutečnění důležitých změn. Bez jasné a důsledné podpory ostatních by proměna v takovém rozsahu nebyla možná. Proto je role podpůrné sítě, kterou poskytuje program ZaS prostřednictvím organizační struktury SbS ČR, centrální.

Tuto síť reprezentuje mnoho činností od organizování dalšího vzdělávání prostřednictvím metodických center a organizování letních škol, přes organizování zahraničních stáží a podporu významných publikací až po systematizovanou práci se školami v síti škol ZaS atd. (viz www.zacitspolu.eu). Tato činnost na mnoha úrovních utváří společenství, které přesahuje hranice jedné třídy, jedné školy, a zmnožuje tak společnou sílu, která napomáhá jednotlivým učitelům i celým školám projít úspěšně nejtěžšími etapami vnitřní proměny. Dlouhodobé působení této sítě utváří vzájemná propojení a pocit pospolitosti, která se ve výpovědích respondentek projevovala vděčností za kolegiální oporu a inspiraci. Vyjádřené pocity prokazují, že pro respondentky síť překračuje pouhou organizační strukturu a má výrazný komunitní charakter. (24)

Jedním z významných prostředků, kde k takové práci na sobě dochází, jsou tzv. metodická centra ZaS. Dnes pokrývají čtrnáct regionů a jsou rozprostřeny téměř po celé ČR. V experimentální podo-

bě pod názvem centra kolegiální podpory vznikaly již brzy poté, co byl program ZaS zaveden do České republiky. Jejich činnost byla utlumena v době, kdy programu chyběla dostatečná finanční podpora. Ke konci desátých let tohoto století se finanční stránka stabilizovala (mimo jiné i díky dlouhodobé podpoře Nadace České spořitelny), metodická centra byla oživena a jejich práce systematizována a profesionalizována. Současná činnost metodických center je informantkami vnímána jako klíčová pro rozvoj programu ZaS. I z našeho předcházejícího výzkumu vyplynulo, že síť podpory ZaS patří k nejrobustněji organizovaným podpůrným sítím dalšího vzdělávání učitelů. Díky této síti má program velkou šanci inspirovat stále více škol i jednotlivých vyučujících. Rozhovory navíc také potvrdily, že vztahy, které se v ní budují, překračují běžnou úroveň profesního setkávání a nabývají komunitních rysů. Díky nim je akcelеровán profesní růst jednotlivců a budována vnitřní odolnost celé sítě podpory. Proto ji vnímáme jako jednu z hlavních příčin úspěchů programu ZaS a zároveň jako nutnou podmínku pro udržení jeho kvality. (25)

Jak již bylo zmíněno na začátku tohoto textu, program ZaS má oporu v mezinárodním společenství. Jeho činnost je koordinována mezinárodní asociací (International Step by Step Association – www.issa.nl/home-issa), jež sdružuje všechny národní organizace programu Step by Step. Významnou činností této asociace byla dlouholetá práce na vyvinutí evaluačního nástroje profesního růstu

vyučujících, která vyvrcholila vydáním publikace *Competent Educators of the 21st Century* (ISSA, 2010). Ta byla hned následujícího roku vydána v českém překladu (SbS ČR, 2011). Podle respondentek se publikace stala osou, kolem které je úspěšně systematizováno a organizováno další vzdělávání vyučujících. Publikace pomáhá k identifikaci dosažené kvality učitele a zároveň je využívána jako vodítko k systematickému rozvoji jednotlivců i skupin vyučujících. (26)

Dopady programu ZaS na proměnu vzdělávacího prostředí

V poslední části prezentace výsledků budeme na konkrétních příkladech dokládat, jak spolupůsobení struktury a procesu změny tvoří funkční jednotu a promítá se do specifického fungování programu ZaS na rovině didaktické, organizační a hodnotové. Informantky se shodují, že právě tento přesah jim dává smysl a dlouhodobou motivaci v programu nadále pracovat. Vyučující samozřejmě vidí aktuální změny u žáků ve svých třídách, ale v dlouhodobém horizontu se domnívají, že způsob výuky, který se v rámci programu odehrává, má potenciál proměňovat český vzdělávací systém a působit na celou společnost. Jsou hrdé na to, že k tomu mohou vlastní každodenní práci přispívat.

Didaktická rovina – diferenciace a individualizace výuky

Během našeho etnografického působení na ZaS školách nás překvapovala vyso-

ká míra diferenciace a individualizace výuky, která byla často podpořena schopností vést vzdělávání na několika paralelních úrovních (srov. Denglerová et al., 2024, s. 14–34). Již výše jsme sledovali vztah mezi strukturovaností programu a svobodou. Struktura vedoucí ke svobodě vede vyučující „jednoduše“ k diferenciaci a individualizaci výuky. Vtah struktury a svobody neustále vede k otázce: Je v připravovaném úkolu dostatečný prostor jak pro žáky, jejich spontánní aktivitu a jejich potřeby, tak pro vyučující, který musí výuku vést? Tento požadavek náležité míry kompetentního vyučujícího zároveň koncentruje na to, aby si uvědomoval odlišné možnosti, zájmy a potřeby jednotlivých žáků, a proto začne připravovat učební úkoly s ohledem na tyto rozdíly. Vysoká míra diferenciace a individualizace výuky je podmíněná důrazem na sebereflexi a sebehodnocení, které žáky podporuje v tom, aby se soustředili na svůj vlastní pokrok, na své vlastní cíle. Toto odstínění neustálého srovnávání se s ostatními diferenciaci a individualizaci usnadňuje.

Zdánlivým paradoxem může být fakt, že byť je výuka vysoce diferencovaná a individualizovaná, velká většina úkolů je řešena ve skupinách a také hlavní část reflektivních procesů probíhá společně. Jedná se však o společnou koordinovanou činnost, v níž má každý své důležité místo, využívá svých specifických nadání a rozvíjí své specifické potřeby. Tím umožňuje většině žáků akcelarovat svůj individuální růst. Proto je v programu ZaS základní hodnotou spolupráce a v centru vzdělávání stojí rozvoj dovedností jako partnerská komunikace, společná reflexe a sebereflexe. (27)



Organizační rovina – centra aktivit

Centra aktivit tvoří významnou složku programu SbS i jeho české varianty ZaS. Z původní inspirace daltonským plánem se stala v ČR specifická, pro program typická sekvence v denním a týdenním rytmu. Podrobněji jsme o centrech aktivit psali v textu shrnujícím předchozí výzkum (Denglerová et al., 2024, s. 16–20). Zde zopakujeme jen ty informace, které budou klíčové pro pochopení analýzy výpovědí informantek.

Jádrem center aktivit (dále CA) jsou vybraná integrovaná témata, v nichž je možné si osvojovat a procvičovat znalosti a dovednosti z různých předmětů. Podstatné je, že poznávací činnost organizovaná formou CA má z principu nadpředmětový a konstruktivistický charakter – prostřednictvím promyšlených úkolů si žáci osvojují znalosti a dovednosti přesahující hranice jednotlivých předmětů. To umožňuje odhalovat a upevňovat znalosti v nadpředmětových souvislostech (srov. Kovalík & Olsen, 1995). Většina úkolů je postavena na skupinové práci, proto se nedílnou součástí výuky stává důraz na komunikaci, kooperaci, organizaci činností a společnou reflexi. Pro jeden cyklus CA je vybráno jedno integrované téma (např. Evropa nebo Vesmír) a během procesu didaktické transformace je připraveno většinou čtyři až pět úkolů, které odrážejí nějaký podstatný aspekt tématu (jazykový, matematický, badatelský, estetický). Skrze tyto aspekty jsou úkoly konkretizovány do sérií činností, pomocí nichž jsou osvojovány znalosti a dovednosti tím, že žáci samostatně (či s mírnou pomocí vy-

učujícího) řeší zadané úkoly. Ony čtyři či pět úkolů tak tvoří zmíněná CA, kterými postupně během dvou týdnů projdou všechny skupiny žáků.

Podstatnou organizační charakteristikou CA je tedy skutečnost, že se v jednotlivých centrech skupiny žáků postupně vystřídají. Každý blok výuky v CA je uvozen a uzavřen reflektivními kruhy, v nichž se koncentruje schopnost sebe/reflexe a sdílení dobré a špatné praxe. Když např. skupiny žáků reflektují své výkony v daném centru, hodnotí svůj postup při řešení úkolu, stává se to automatickou inspirací pro další skupiny žáků, které budou na daných úkolech pracovat v následujících dnech. Po ukončení tematického cyklu CA, což znamená, že se ve všech CA vystřídají všechny skupiny, se v každém z žáků zcelí vlastní zkušenost nabytá během řešení konkrétních úkolů s mnohočetnou reflexí těch samých úkolů žáky z dalších pracovních skupin. Tak se znásobují příležitosti k učení. S cyklickou reflexí jednotlivých úkolů CA zároveň dochází k posílení vrstevnického učení. Všichni, vyučující i žáci, mají možnost se od sebe navzájem učit. Charakter úloh v rámci CA i jejich cykličnost vyžaduje schopnost komunikace, kooperace, organizace a reflexe společné práce. V CA se tak koncentruje prohlubování kompetencí, které urychlují proces učení. (28)

Příprava smysluplných CA je časově velmi náročná pro vyučující, stejně jako je pro žáky náročná tyto úkoly plnit. To si vyžaduje přípravu i v jiných segmentech výuky, např. v průběhu vyučování trivlia si žáci musí osvojit základní dovednosti, kte-

ré při práci v CA potřebují. Náročnost přípravy CA také spočívá v tom, že podstatou jsou integrované, nadpředmětové úkoly, které umožňují žákům myslet v souvislostech. Konstrukce takových úkolů je složitá záležitost a v rámci vysokoškolské přípravy neexistuje ucelený program, který by budoucí učitele na tento typ výuky připravoval. Proto mohou vyučující při přípravě CA často chybovat, například neodhadnou adekvátně obtížnost úkolu. (29)

Aby mohla výuková činnost vrcholit v CA, musí jak vyučující, tak i žáci a s nimi přirozeně i výukové prostředí projít sérií změn, o nichž jsme psali výše. Jsou-li tyto změny naplněny, CA se stávají nejviditelnějším, výukově nejkoncentrovanějším a nejeфекtivnějším prvkem programu ZaS.

V odborné literární rešerši ani v rozhovorech s významnými představiteli ISSA jsme nezjistili, že by nějaká z národních variací programu SbS rozvinula CA do takové míry, jako se to povedlo v České republice. Z našeho dosavadního výzkumu plyne, že rozpracování podoby a fungování CA patří k nejsilnějším prvkům české varianty SbS a je zatím nevyužitou možností pro rozvoj SbS v dalších zemích. V tomto kontextu bychom rádi upozornili na pozoruhodnou monografii Anny Babanové (2023), která analýzu dobré praxe CA v České republice provazuje s odbornou literaturou o moderním vzdělávání.

Hodnotová rovina – demokratizace vztahů

Během etnografické části předcházejícího výzkumu jsme ve třídách ZaS strávili 60 hodin (srov. Denglerová et al., 2024,

s. 11). V žádné z nich jsme nebyli svědky nějakého formálního výkladu o tom, co je to demokracie. Během ohniskové skupiny, zcela mimo původní záměr výzkumníků, však samy informantky do rozhovoru téma demokracie vnesly. Od více vyučujících zaznělo, že výchova k demokratickým hodnotám je pro ně důležitá a že je „nejhodnotnější esencí Začít spolu“. Ne překvapilo nás to, protože klidná atmosféra a respektující vztahy, které jsme ve třídách zažívali, odkazovaly k hodnotám centrálním pro participační demokratické soužití. Podle respondentek významnou roli v nastavování respektujícího, demokratického prostředí hrají pravidla. Pravidla utvářejí prostor pro svobodu, v níž jsou žáci vedeni k zodpovědnosti. Demokratické hodnoty se v rozhovoru opakovaně ukazovaly i na způsobu, jakým vyučující chtějí vést žáky k řešení konfliktů, případně na způsobu, jakým chtějí vést žáky k tomu, aby vyjadřovali svůj odlišný názor. (30)

Právě takové pozadí pravidel umožňuje zpřítomňovat a realizovat demokratické hodnoty. Třída se tak stává modelem celé společnosti, která aby mohla fungovat, musí být „v něčem sebraná“ – a pravidla tuto souhru umožňují. Jejich vyjednávání a sdílení připravuje žáky na život v době, až budou dospělí. V takovém funkčním přístupu k výuce demokracie není překvapivé, že se slovem „demokracie“ neplýtvá, a toto slovo se tak obsahově nevyprazdňuje. Podobně jako v Hejného metodě se v žácích nejdříve buduje schéma, tzn. vnitřní uchopení nějakého tématu v jeho širších logických souvislostech a vztazích



(srov. Hejný, 2007), a teprve poté je tato znalost ukotvována specifickým konceptem. Žáci z vlastní praxe chápou principy demokratického soužití a hodnota demokracie se jím realizuje v jejich vlastním jednání. Samy respondentky tento přístup vyjadřují metaforou „zasévání semínka“, což vnímají jako svůj vlastní závazek k budování občanské společnosti. (31)

DISKUZE

Podle v úvodu zmíněné Bronfenbrennerovy teorie je pro individuální vývoj stěžejní mezoúroveň. V našem případě je onou mezoúrovní vzdělávací instituce. V mezoúrovni dochází k největším posunům rozvojového potenciálu. Interakce jsou na této úrovni přímé, tělesné, nabité emoční i kognitivní potenci, ale zároveň dostatečně zmnožené. Jedná se totiž o úroveň, kde každodenní interaktivity jedinců i celých skupin překračují hranice scén mikrosystémů, v našem případě rodin a jejich nejbližšího okolí (Bronfenbrenner, 1979, s. 209–236). Tak vzniká prostor pro vzájemné prolnutí scén a žáci stejně jako pedagogové se musí naučit vyvažovat požadavky, které se do tohoto prostředí propisují z mikroúrovně (z rodin a dalších blízkých kolektivů žáků či vyučujících), exoúrovně (např. z prostředí vzdálených příbuzných nebo zaměstnavatelů rodičů) a makroúrovně (z celkových politik státu, které tak či onak mají vliv na fungování vzdělávání). Všichni aktéři se v tomto „zhuštění“ vztahů musejí naučit nacházet rovnováhu mezi svými cíli, možnostmi a potřebami a cíli, možnost-

mi a potřebami ostatních. Během tohoto procesu se jedinec vyrovnává s tolika rozdílnostmi, že za ideálních okolností nakonec najde nový vzorec, jak reagovat na všechny tyto výzvy. Tím se mu podaří najít takový způsob, jak přeskládat své priority, sebezpojetí a portfolio svého jednání, že je nakonec schopen zvládat nastalé situace. Je zmocněn myslet a jednat novým či efektivnějším způsobem (tamtéž, s. 27–30). Ruku v ruce s tímto osobnostním růstem jde také jeho kognitivní růst. Osobnostní a kognitivní růst jsou v této teorii významně provázány. Nové sebezpojetí umožňuje modifikované jednání a obě tyto změny jsou podmíněny a dále potenceovány novými znalostmi, které o sobě a o svém okolí jedinec nabývá.

Pro nás je ale podstatné, co tvoří ony „ideální okolnosti“, za nichž k maximalizaci individuálního růstu dochází. Jsou jimi dvě podmínky. První vychází z toho, co bylo již výše popsáno – dostatečně bohaté prostředí, které vyvádí jedince z jeho nejbližšího okolí mikroúrovně a nutí jej, aby podněcován výzvami nového prostředí potenceoval svůj růst. Druhá podmínka je vyjádřena v 17 „hypotézách“ (do uvozovek je dáváme, protože se v podstatě jedná o důsledky výsledků výzkumů Bronfenbrennera či dalších výzkumníků, na něž se autor odkazuje – srov. s. 209–236). Centrální roli v těchto „hypotézách“ hraje komunikace, spolupráce a schopnost reflexe, které umožňují společné sladování aktivit. Všechny zmíněné prvky jsou těmi mechanismy, prostřednictvím kterých je budováno bezpečné prostředí. Bronfenbrenner nám tak předkládá vysvětlení, proč jsou

dostatečná diverzita a bezpečné prostředí zásadními podmínkami pro maximalizaci osobnostního a kognitivního růstu jednotlivců.

Z toho vyplývá, že osobnostní a kognitivní růst jak vyučujících, tak žáků je silně podmíněn kvalitou komunikace, kooperace a sebe/reflexe. Právě tyto dovednosti rozhodují o tom, zda se podaří vyladit vzájemné interakce takovým způsobem, aby mohlo dojít k maximalizaci emočního, sociálního a kognitivního růstu. Jinak řečeno, tzv. soft skills nejsou jen nějaké „přidavné“ dovednosti, které si učitelé mohou dovolit rozvíjet až poté, co dostatečně nasýtí výuku obsahů. Význam sociálních dovedností a výukových obsahů se převrací – nejdříve musí být dostatečně rozvinuty zmíněné dovednosti, aby mohlo dojít k upevnění a prohloubení dlouhodobých vzdělávacích postojů, které jednotlivcům usnadní jejich maximální kognitivní růst. Přesnější by však bylo, kdybychom ze sociálních dovedností a obsahů výuky nedělali dvě esenciálně odlišné kategorie. To by ale znamenalo pojmát podstatu vzdělávání zcela jiným způsobem, než je stále běžné. Bezpečný prostor není něco, čím osvěžujeme a zpříjemňujeme výuku. Je nutnou podmínkou efektivního a dlouhodobě udržitelného kognitivního růstu jedinců (srov. Šíp, 2025).

Předložené výsledky ve shodě s Bronfenbrennerovou teorií vysvětlují, proč je osobnostní a profesní růst vyučujících klíčový pro náležitou implementaci programu ZaS. Jestliže vyučující podstoupí důležité procesy změny vlastní osobnosti a profesního přístupu, vytvoří novou

situaci. Jestliže taková situace nastane, pak to prostřednictvím změněné kvality interakcí změní také jednání žáků, rodičů a dalších participujících osob. Tato šířící se změna vede k „vlnám“ a jejich postupnému ladění. Díky takové součinnosti nakonec vzniká bezpečné prostředí. Bezpečné prostředí poskytuje potřebný pandán různosti a druhá Bronfenbrennerova podmínka pro maximální osobnostní a kognitivní růst žáků je naplňována. Zároveň budování bezpečného prostředí umožňuje využít komplexní organizační formy výuky. Ty usnadňují organizovat výuku prostřednictvím integrovaných témat, a vést tak žáky k učení v souvislostech, jež překračují předmětové hranice. To zpětně posiluje motivaci žáků a prostřednictvím zvyšování jejich autonomie učení utváří a posiluje dlouhodobé pozitivní vzdělávací postoje (Denglerová et al., 2024, s. 27–32). V programu ZaS je takovou vrcholnou organizační formou výuka prostřednictvím center aktivit.

V procesu budování bezpečného prostředí jsou inherentně zapojeny také hodnoty demokratického soužití. Bez schopnosti koordinovat společné jednání založené na korektním přátelském přístupu není možné završit proces budování bezpečného prostředí. Demokratický duch, jeho hodnoty tak vznikají jako funkční součást celého procesu učení. Tato skutečnost s sebou nese velký potenciál pro demokratizaci společnosti. Jedna z nejvýznamnějších soudobých teoretické demokracie Nadia Urbinatová (2018) dokládá prostřednictvím analýzy současného stavu společnosti tři typy „znetvoření“ či ohrožení demokracie:



1. tendence k elitářství odborníků, 2. tendence k populismu a 3. tendence záměny demokracie za plebiscitarismus. Funkcionální budování demokratického soužití v programu ZaS nabourává podstatu všech tří ohrožení. Bezpečné prostředí, principiální rovnost a důraz na věcnou argumentaci podloženou reálnými důkazy zahrnují do diskuze všechny občany a principiálně ruší zmíněné tři štěpící linie: odborník vs. laik (tendence k elitářství odborníků), elita vs. občané (tendence k populismu) a vůdce vs. lid (tendence k plebiscitarismu).

Zároveň program obrací tradiční porozumění podstatě demokracie. Klade totiž

důraz na procesuální, participativní povahu demokracie. To znamená, že demokracie ve skutečnosti povstává z demokratického charakteru interakcí mezi všemi aktéry, teprve z takových interakcí vznikají a dále se udržují demokratické instituce. Právě proto má program ZaS velkou potenci k demokratizaci celé společnosti. Ze žáků tohoto programu se stanou dospělí občané se skutečným porozuměním demokracii. Pokud by se program ZaS rozšířil na větší počet škol a tříd, dá se očekávat, že by došlo k podstatně hlubší demokratizaci celé společnosti a zároveň zmenšení prostoru pro všechny, kteří svým jednáním demokracii „znetvořují“.

LITERATURA

- Babanová, A. (2023). *Centra aktivit: Cesta ke smysluplnému učení*. Praha: SbS ČR.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage.
- Clarke, A., Friesse, C., & Washburn, R. (2015). *Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory*. Walnut Creek (CA): Left Coast Press.
- Denglerová et al. (2024). *Benefity programu začít spolu. Výzkumná zpráva*. (Online). Dostupné z <https://fhs.utb.cz/mdocs-posts/benifity-programu-zacit-spolu>.
- Denglerová, D., & Šíp, R. (v recenzním řízení). Emotional-cognitive infrastructure: From the Step by Step Program towards a new approach to assessment in education. *Educational Psychologist*.
- Desoete, A., Royers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435–449.
- Chvál, M., & Poche Kargerová, J. (2025). Kvantitativní evaluace programu Začít spolu v českých podmínkách. *Pedagogika*, 75(2–3), 191–218.
- Hejný, M. (2007). Budování matematických schémat. In A. Hošpesová, N. Stehlíková & M. Tichá (Eds.), *Cesty zdokonalování kultury vyučování matematice* (s. 81–122). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.



- Hykyšová, A. (2021). Základní přehled o základních školách. *Satistika & my*, 11(9), 25–28.
- ISSA. (2010). *Competent educators for the 21st century. ISSA's definition of quality pedagogy*. Interantional Step by Step Association. Dostupné z https://www.issa.nl/quality_principles.
- Klaus, M. (2004). *Stepping into the future: A history of the Step by Step Program*. (Online). Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/264896027_Stepping_into_the_Future_The_History_of_the_Step_by_Step_Program
- Kovalík, S., & Olsen, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka: Model*. Praha: Spirála.
- Krywko, K. K. (2010). *Policy transfer in the post-socialist region: The open society institute and the Step By Step initiative*. (Dizertační práce). Columbia University.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Obereignerů, R. et al. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2: Jak vnímám sám/sama sebe*. 1. české vyd. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Peirce, C. S. (1955). Abduction and induction. In J. Buchler (Ed.), *Philosophical writings of Peirce* (s. 150–156). New York: Dover.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie myšlení*. Praha: Portál.
- Prokop, D. (2019). *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host.
- SbS ČR (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step ČR, o.s. Dostupné z <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>.
- Small, M. L., Harding, D. J., & Lamont, M. (2010). Reconsidering culture and poverty. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1), 6–27.
- Šíp, R. (2025). Synchronizace: Rozvoj kognitivních schopností v programu Začít spolu. *Pedagogická orientace*, 35(2).
- Urbinati, N. (2018). *Znetvořená demokracie: Mínění, pravda a lid*. Praha: Karolinum.
- Vinovskis, M. A. (2005). *The birth of head start: Preschool education policies in the Kennedy and Johnson administrations*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Zgarbová, P. (2012). *Metakognice jako součást procesu řešení matematických slovních úloh žáků mladšího školního věku*. (Dizertační práce). Masarykova univerzita.

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu;
e-mail: sip@utb.cz

PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;
e-mail: denisa.denglerova@med.muni.cz



ŠÍP, R., DENGLEROVÁ, D. Why Teachers Operate in the Step-by-Step (Začít spolu) Program: The structural and procedural benefits of the program

Objectives: *This study analyzes the reflections of teachers working in the Step-by-Step program (in the Czech Republic known as Start Together program – “Začít spolu”) and the reasons why they consider this program valuable.*

Methods: *The text is based on data obtained through focus groups, individual interviews, and open-ended questionnaire responses completed by teachers involved in the program. The analysis uses situational analysis procedures and, through elements of structure and transformation processes, tracks how teachers perceive their personal and professional growth.*

Results: *The solid structure of the program and the processes of transformation triggered by its implementation form a background that changes and reconstructs the behavior of all actors (students, pedagogues, parents, etc.). This overall transformation of behavior molds the central category – the environment. However, the environment of the Step-by-Step program is dynamic, the quality of relationships determines the quality of the environment, and this process dynamics positively influences the functioning of the entire program at the didactic, organizational, and value levels.*

Conclusions: *Finally, we interpret the research results against the backdrop of Bronfenbrenner’s ecological systems theory, which we use to explain both the pedagogical effectiveness of the program and its possible impacts on the democratization of civil society.*

Keywords: *Step by Step program, structure, processes of change, safe environment, didactic level, organizational level, democracy*

PŘÍLOHA – CITÁTY Z ANALÝZY DAT (DOTAZNÍKY, ROZHOVORY, OHNISKOVÁ SKUPINA)

(1)

- *Přestoupila jsem z klasické ZŠ, protože jsem pořád chtěla dělat „věci jinak“, mělo to negativní ohlas u ostatních kolegů. Systém klasické ZŠ učitele příliš svazuje. (Data z dotazníků výuky)*
- *Od počátku jsem měla zájem o inovativní školství, klasické školní prostředí mě nelákalo. (Data z dotazníků výuky)*
- *Měla jsem štěstí a viděla kolegy, kteří pro tento systém byli zapálení a uměli motivovat i ostatní. (Data z dotazníků výuky)*

(2)

- *Získala [jsem] obrovskou svobodu v tom, co, kdy a s kým budeme dělat. Osvobození i v tom, že se nemusím zaměřovat jenom na ty výukové záležitosti, ale že se můžeme snažit o to, aby nám tam bylo dobře. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Záz. Pos. 133-137)*



- *[Před vstupem do programu jsme] hledali svobodu v učení, která bude vycházet ze zájmu těch dětí, ale zároveň nějakou strukturu, aby se nám to úplně nerozlítlo.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 187-190)

(3)

- *Pokud je příliš velká svoboda, tak vzniká chaos, pokud [je] všechno strukturované a řízené, tak je to frustrující pro děti. Program má něco, co vyladuje obě stránky.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 224-229)
- *Jsem brozně ráda za tu strukturu Začít spolu, ale i za tu strukturu ŠVP. Já se mám čeho držet, ale já mám tu svobodu, jak k tomu společně s dětmi dojdou.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 199-201)
- *Pro mě je důležitá volnost ve výběru činností a kreativní přístup k práci.* (Data z dotazníků výuky)

(4)

- *U nás [v programu ZaS] je to [příchod do školy] pozvolný proces, kdy se děti přeladují z toho domácího prostředí na to školní prostředí.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 368-369)
- *Právě příchod do školy začne nějakou ranní zprávou, ranním úkolem. Ta ranní zpráva tam je připravena. Potom je to ranní kruh, kde děti právě můžou přinést to, co třeba potřebují vyřešit, než se začnou učit, nebo se tam naladí na ten den. Ten kruh má účel a obsah. Pak samozřejmě [den] nějak plyne a vždycky končí reflektivním kruhem. To znamená, že než ty děti opouštějí prostředí školy a jdou domů, přecházejí do nějakého jiného prostředí.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 377-385)

(5)

- *Když se chci [něco] naučit, nevím, připravit prostě rybu, nikdy jsem to nedělala, tak potřebuju někoho, kdo mi řekne, nejdřív udělej tohle, potom tohle. A takhle jsou na tom i ty děti. Takže ten ideální stav je, když je tam prostor i pro dítě, i pro učitelku. A je to to partnerství.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 997-1001)

(6)

- *Já si neumím bez těch pravidel představit ani ten ranní kruh.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 566-567)

(7)

- *Dávám [žákům] otevřené otázky. Už nekřičím a vždycky [říkám]: „Děti, je vám to příjemné? Co bychom pro to mohli udělat?“ [Aby si uvědomili], že jsme všichni v té lodi, že to*



nejsem jenom já v té třídě, komu ten bluk vadí, ale že jim prostě pokládám ty otázky. Tím jsem se posunula i sama. A přenáším to na ty děti. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 516-520)

(8)

- *Ta třída je vlastně jako nějaká společnost, která musí být v něčem sebraná. To jsou ta pravidla. A jsou pro mě i nějaký nástroj. Skrze pravidla vlastně komunikujeme, co kdo potřebuje. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 575-579)*
- *Pro mě jsou ta pravidla nějaké dohody šité na míru té skupině, do které patřím i já, a je to nějaký prostředek, který mi umožňuje to partnerství, o kterém jsme tady mluvili. Kdybychom je neměli, tak by to pravděpodobně vypadalo, že ty činnosti se řídí podle někoho, kdo je dominantní. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 584-588)*

(9)

- *Vlastně mně to [pravidla] hodně usnadňuje komunikaci v kruhu, celkové fungování center aktivit, jakoukoliv činnost toho dne. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 570-571)*
- *Věnuju tomu opravdu maximum času od začátku první třídy. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 572-573)*
- *Pro mě je práce s pravidly jedna z cest, jak pečovat o bezpečné prostředí. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 607-609)*
- *Ve chvíli, kdy dám dětem svobodu s důvěrou a opřu to o nějaký základní rámec, tak můžu velmi kvalitně budovat zodpovědnost těch dětí. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 642-646)*
- *Ta pravidla každý rok byla trochu jiná a furt jich ubežvalo, protože z pravidel se stala samozřejmost a [žáci] nepotřebovali se k nim vracet. Díky tomu se naučili tomu vzájemnému soužití. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 593-597)*
- *Pravidla jsou takovým dokumentem cesty k tomu bezpečnému prostředí. [Na té cestě] je stále méně a méně těch pravidel, některé věci už není potřeba pojmenovávat. Je to [pravidla] něco, co nezůstává většinou fixní celý ten školní rok. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 624-628)*

(10)

- *Můžu učit 30 let pořád stejně, ale nemá schopnost se oblížet (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 755-756)*
- *Učitel ví, že je to v procesu, že on sám je v tom procesu a nic není konečné a naprosto stejné, jako to bylo včera. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 825-827)*



- *Potřeba jít dopředu úzce souvisí s tím, že si analyzuju, co se nezadařilo, a mám chuť jít dál a učit se novým věcím.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 784-787)
- *Program mě i v osobním životě podněcuje k osobnostnímu růstu, kreativě a sebereflexi. Naučila jsem se k sobě být laskavá a vnímat svůj život jako proces.* (Data z dotazníků výuky)

(11)

- *Nedá se plánovat ze dne na den. Musíme myslet víc dopředu.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1046-1048)
- *Když jsem začala učit v programu, kladlo [to] více nároků na moje plánování. Musela jsem si ujasnit, na co budou cílit ta centra aktivit, co bude jejich obsahem, abych ty děti na to v tom triviu mohla připravit. [Naplánovat si] dílčí kroky od toho ranního úkolu až po ta centra aktivit. Naplánovat si to, aby to na konci týdne sedlo tam, kam má.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1061-1066)

(12)

- *Znám mnoho učitelek, které jsou laskavé a empatické, ale nedaří se jim výuka. Nestačí jenom mít ráda děti a být empatická. Musí mít tu schopnost organizovat výuku těch kolikrát 30 dětí v té třídě.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 762-765)
- *To je pro něj [nekompetentního učitele] obrovská obava, že tam není klid, že každý pracuje na něčem jiném... To už je vlastně pro toho učitele velký postup, už si musí natolik věřit, aby ty děti do toho takhle pustil a věřil, že to dobře dopadne.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 18)

(13)

- *Zvyšování důvěry, že ty děti to dělají prostě nejlépe, jak teď aktuálně mohou, že jim důvěřuju, že to zvládnou, když já jim v tom procesu postavím přiměřené stavební kameny.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 828-831)
- *Ale už nemůžu jako při frontální výuce shlédnout takhle celou třídu a říct, tak a teď všichni pracujeme a teď všichni končíme... Tam je ten velký rozdíl, že nemůžu v jednu chvíli ovlivnit úplně všechno a být u každého žáka.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 4–5)
- *V programu jsem se naučila přenášet na děti zodpovědnost za jejich vlastní učení a vést je k samostatnosti. ... Mám osobní zkušenost toho, jak je pro děti důležité samostatně objevovat, vede mě to k výuce založené na otázkách, na něž děti hledají odpovědi, já vidím to jejich zaujetí.* (Data z dotazníků výuky)



(14)

- *Prostě tam je ta důvěra v tu svoji práci, tak, jak jsem jim ji připravila. A na druhou stranu důvěra v ty naučené dovednosti u těch dětí. Že oni to zvládnou tak, jak jsem to já připravila.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušný_Učitel, Pos. 4-5)
- *Ta role učitele v tuble chvíli je opravdu důvěřovat těm dětem, věřit v to, že my to máme dobře připravené a že ty děti se chtějí učit, že to zvládnou.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušný_Učitel, Pos. 10)
- *Učitel, který zvládá věcně a vlastně asertivně komunikovat i s komplikovaným rodičem, tak je opravdu už expert. Dokázat si nebrat ty věci osobně, který s námi komunikují rodiče, a dívat se na ně jako na někoho, kdo je prostě v jiný situaci. To je jako fakt vysoký level.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Záz, Pos. 839-845)

(15)

- *[Kompetentní] učitel nebo učitelka ví, že je v pořádku dělat chyby. Ale pracuje s nimi, nenechá je tak, že jsou to teda chyby. [Snaží se o] další posun, snaží se, aby se [chyby] neopakovaly.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Záz, Pos. 805-808)
- *Máme z toho radost, nebojíme se [chyb]... My se ohlížíme, my ty chyby pojmenováváme a nevnímáme je jako něco, co nás ohrožuje.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Záz, Pos. 769-772)

(16)

- *[Je nutné] koukat se na to, jak to dělají druzí, v čem jsou ti druzí pro mě zajímaví, v čem jsou inspirativní, [ale] nenechat se ohrozit tím, že vedle mě je někdo, kdo něco dělá skvěle... Nenechat se prostě brzdit nějakým srovnáváním, prostě si držet tu kvalitu sám v sobě a hledat si tu kvalitu sám sobě.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Záz, Pos. 786-788)

(17)

- *Klíč je v tom, že role učitele je opravdu důvěřovat těm dětem, věřit v to, že my to máme dobře připravené, že ty děti se chtějí učit, že to zvládnou. A překlomit na ně tu odpovědnost.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušný_Učitel, Pos. 10)
- *[Kolegyně] má ve třídě devět dětí s podpůrnými opatřeními a já jsem [během kolegiální hospitace] vlastně vůbec nerozpoznala, které to z těch dětí je, protože ta výuka byla tak individualizovaná, byla tam různorodá zadání a vlastně všechny ty děti plnily to, co bylo cílem hodiny, i když každý na své [úrovni].* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Záz, Pos. 899-903)
- *Děti pracují intenzivně se sebehodnocením, pravidelně vyhodnocují, jaký je jejich aktuální stav v procesu učení... Nevadí, že jsem teď v půli cesty a ty ostatní jsou třeba už o kousíček*



dál. Já jsem teď tady. Ty děti přesně vědí, co mají dělat pro to, aby se mohly zase posunout dál. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 929-937)

(18)

- *A tam už samo od sebe začíná to, že každý má nějakou možnost přispět do toho společného díla, a tudíž jako součástí té práce jsou i ti, kteří mají něco navíc, i ti, kterým něco chybí, že vlastně každý tam má svoje místo.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 944-946)
- *To nejdůležitější [je], aby se ty děti naučily respektovat vzájemně mezi sebou. A ty děti se navzájem vnímají a respektují, že je každý úplně jiný, ale dohromady tvoří jeden tým.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 153-156)
- *I když se nám nedaří, tak je vlastně učím tý zodpovědnosti k ostatním, protože mně ty pravidla [pomáhají], já je tam mám proto, abych se k nim mohla vrátit a mohla na tom akcentovat: Ale tady na tom jsme se domluvili, vy jste to chtěli.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 657-660)

(19)

- *My hodně času věnujeme budování těch vztahů, takže oproti ostatním třídám nemáme tolik času na učení. Přitom výsledky ty děti mají. Mně přijde, že to umí výborně.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 172-178)

(20)

- *Ať chceme, nebo nechceme, tak je rodič součástí toho našeho učitelského, výchovného, vzdělávacího procesu a je v něm důležitý hráč. Ať chceme, nebo nechceme, tak to dítě je jeho a my musíme být profici, kteří to zvládnou ukočírovat ve prospěch toho dítěte.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 850-853)
- *V takových případech, kdy si nevíme rady samy, [oslovujeme – vedle dalších odborníků –] rodiče a diskutujeme ty situace, které se třeba jim dějí doma, tak abychom to školní prostředí přizpůsobili.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 920-922)
- *Vlastně každé to dítě, každý člen té skupiny ví v danou chvíli, co má dělat, že vlastně všichni jsou důležití, i když mají nějakou roli nebo nemají. A to je právě to, co ty rodiče na tom nejvíce oceňují, že si [žáci] vzájemně pomůžou a posunou se a vlastně všichni zažijí úspěch, dojdou k nějakému cíli společně jako parta.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 406-411)

(21)

- *V Začít spolu [se utváří] tohle bezpečné prostředí, ten příjemný pocit z toho, že jsem, kdo jsem, jaká jsem, a tak jsem platnou součástí naší učící komunity.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 955-957)



- *Dá se zařídit bezpečné prostředí zase pomocí těch pravidel respektujícího přístupu. Takže [všichni žáci, včetně nadaných i se SVP] jsou v bezpečí. Nebojí se učit tak, jak potřebují, [protože] dokážeme zajistit bezpečí v tom prostoru. Nejenom emoční, ale i fyzické bezpečí. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 911-918)*
- *Ty emoce, ty hezké pocity jsou bránou k tomu, abychom se mohli učit. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 957-958)*
- *Jako v momentu, kdy jste v té třídě a ty děti se vyjadřují, kladou otázky, je tam bezpečný prostředí pro to jejich učení. [Bezpečné prostředí je] prostředí, kde ty děti mají opravdu podněty k tomu, aby se učily. (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 39)*

(22)

- *A je tam klidná atmosféra... Myslím, že prostě tak, jak funguje ten učitel, tak funguje ta třída. Vždycky, když je prostě vyrovnaná učitelka, je v klidu a vyrovnaná celá třída. (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 48-50)*
- *Dávám [žákům] otevřené otázky. Už nekřičím a vždycky [říkám]: „Děti, je vám to příjemné? Co bychom pro to mohli udělat?“ [Aby si uvědomili], že jsme všichni v té lodi, že to nejsem jenom já v té třídě, komu ten hluk vadí, ale že jim prostě pokládám ty otázky. Tím jsem se posunula i sama. A přenáším to na ty děti. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 516-520)*

(23)

- *Ty lidi [kolegové ze školy] přišli vyloženě za námi a za tím, co se nám tam [ve sborovně] děje. Je tam velká míra vzájemného, vztahového bezpečí, a tudíž se tam strašně dobře vzájemně učíme. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1148-1151)*
- *Když ten učitel nebo učitelka se cítí bezpečně, ví, že to neumí, a osloví vás nebo kolegyni a řekne: „Holky, já bych vás potřebovala vidět v týhle situaci. Potřebovala bych vidět, jak komunikujete s dětmi. Mně se hrozně líbí, když o tom mluvíte, ale já to neumím.“ (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1156-1160)*

(24)

- *I setkávání s těmito dámami [respondentka se odkazuje k dalším informantkám – lektorkám] mě vždycky posune. Jejich myšlení mě obohacuje. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1040-1042)*
- *[J]estli mě někdy někdo jako vytáhl vzhůru, tak lektorský tým [sítě Začít spolu], protože my si tak trošku koukáme do talíře a hodně spolu diskutujeme a strašně nás to vzájemně táhne vzhůru. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1131-1133)*

(25)

- *Centra začínala vlastně jako experiment. Cítili jsme, že potřebujeme být nablízko lidem, budovat v regionech ty komunity, prostě být bliž těm lidem, aby mohli přijet se podívat do těch škol, kde něco takového funguje.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1236-1240)
- *Před rokem [2022] to bylo ve zrodu a teprve se to všechno budovalo, a teď už prostě máme vybudovanou nějakou tu komunitu a už [se] to prostě rozjelo a už to tak krásně funguje.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1231-1234)
- *Metodická centra jsou neuvěřitelná věc. [Jejich aktivit se účastní] lidé, kteří se chtějí učit. Je to obrovská síla lidí, kteří jsou ochotni přijet i jako třeba ne úplně zblízka a chodí se k nám učit a vzájemně inspirovat.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1213-1222)

(26)

- *Tady je topka v kompetenci. [Kompetentní] učitel dvacátého prvního století. Jsou tam kritéria a indikátory, jak to má vypadat. To je sedm oblastí, které by měl ten učitel zvládat.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 18-20)
- *[Když evaluuju práci nějakého druhého učitele], jdu zpátky sem, prostě tady už ta kritéria jsou [klepe na knihu Kompetentní učitel].* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 38)
- *A tuhle brožurku má každý náš učitel a na metodických setkáních jsme začínali třeba prostředím. Takže jsme si vzali předposlední kapitolu – učební prostředí – a první úkol od metodicky bylo: „Projdi si to, zvýrazni si, najdi sám sebe a řekni mi, kam se chceš v dalších letech posunout“.* (D_KJ_Rozhovor_U1+M_Téma_Zkušený_Učitel, Pos. 20)

(27)

- *A na tom [na srovnání ZaS tříd s běžnými třídami] si uvědomuju, jak jednoduše nám tohle všechno program Začít spolu umožňuje ošetřovat. [Uvědomuji si], že v centrech mají prostor jak děti, které mají nějaký problém, tak děti, které prostě potřebují jít dál.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 878-881)
- *Ideální stav je, když je tam [ve výuce] prostor i pro to dítě, i pro tu učitelku a [v tom spočívá] to partnerství. A pak to dítě, které je nadané, půjde dál, protože už v tom zadání je ta svoboda pro to dítě... A toto je podle mě něco, co je obrovská hodnota center aktivit. My můžeme diferencovat jenom tím, že budeme myslet na to, je tam moc dítěte nebo málo dítěte. A musíme to udělat tak, aby to tam bylo tak akorát, abych v tom úkolu myslela na to, že někdo bude chtít jít dál [v řešení úkolu] a někdo ho udělá na minimum.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1000-1009)
- *Ve všech třídách [ZaS] děti pracují intenzivně se sebehodnocením, pravidelně vyhodnocují, jaký je jejich aktuální stav... Nevadí, že jsem teď v půli cesty a ty ostatní jsou třeba*



už o kousíček dál. Já jsem teď tady... A [díky tomu, že] znají tu svoji dráhu, tak si myslím, že se může prostě takhle začlenit jakékoliv dítě. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 929-937)

- *[Programem] Začít spolu je prostoupená vysoká hodnota spolupráce. Je [v něm] akcentovaný, že spolupráce je hodnota, že to, že spolu společně něco tvoříme, je hodnota. A tam už samo od sebe prostě začíná to, že součástí tý [společný] práce jsou i ti, kteří mají něco navíc, i ti, kterým něco chybí. Každý tam má svoje místo. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 941-949)*

(28)

- *Program Začít spolu nám nabídl zároveň svobodu v tom, že děti si mohou navrhnout, jaké téma si uchopí, do jaké hloubky půjdou. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 190-193)*
- *Jde nám hlavně o to, abychom se na to jedno téma dívali z různých hledisek, aby tam měly prostor všechny děti, takže dáváme možnost, aby každé dítě zažilo úspěch tím, že mu tam [takový úkol] prostě připravíme. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1014-1017)*
- *Ta zkušenost opakování [vede k tomu], že to zadání můžeme zpracovávat postupně pět dní za sebou vlastně s různými skupinami dětí a jít stále do větší a větší hloubky. To je vlastně to unikátní na centrech aktivit. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 243-246)*
- *Jinde se taky snažíme nějak o vrstevnickou spolupráci a pozitivní práci s chybou, ale v těch centrech je to hodně výrazné, protože v pondělí ty výstupy vypadají nějak a většinou v pátek je na nich [žácích] vidět opravdu posun. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 252-255)*
- *[V centrech aktivit žáci] trénují kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociálně personální. A to dělají samozřejmě celý ten den, ale ta centra [to umocňují] tím, že běží víc věcí najednou. A ten učitel je tam vážně v roli toho průvodce. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 297-300)*
- *Vlastně každé to dítě, každý ten člen té skupiny ví v danou chvíli, co má dělat, že vlastně všichni jsou důležití, i když mají nebo nemají nějakou roli. [Žáci si] vzájemně pomůžou a posunou se a vlastně všichni zažijí úspěch, dojdou k nějakému cíli společně jako parta. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 406-411)*

(29)

- *Musela jsem si ujasnit, na co budou cílit ta centra aktivit, co bude jejich obsahem, abych ty děti na to v tom triviu mohla připravit. (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 1062-1064)*



- *Ta centra připravit a realizovat je pro mě opravdu hodně náročné.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 242-243)
- *My někdy přestřelíme, protože dáme do center aktivit úkol, který je těžší, než na co mají ty děti.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 982-984)

(30)

- *Každopádně si myslím, že velký téma, který se mně s tou mojí prací prolíná, je výchova k demokracii, že to cítím jako jednu z těch jako nejzásadnějších a nejniternějších věcí.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 497-500)
- *Za mě největší a nejhodnotnější esence Začít spolu, nechci být patetická, ale fakt si to myslím, je výchova k demokracii.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 512-514)
- *Mě tam zase hodně rezonuje pravidlo v souvislosti s demokracií. My jsme tady hodně mluvili o tom, že Začít spolu vlastně poskytuje dětem velký díl svobody, a mně přijde, že ty pravidla tam akcentují to, že svoboda je jedna věc, ale pouze jde-li ruku v ruce se zodpovědností.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 640-643)
- *Pro mě ta pravidla jsou vlastně jakoby nějakým důkazem nebo znakem té demokracie, protože prostě pokud chci vést ty děti demokraticky, tak jim musím dát ten prostor, aby měly možnost nastavit si ty pravidla, která budeme dodržovat.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 612-615)
- *Snažím se ve třídě nastavit nějaký pravidla, který si nastavím s těmi dětmi... snažím se [je] naučit, co mají dělat, když někdo ty pravidla v té třídě nedodržuje a jim to vadí.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 446-449)

(31)

- *Ta třída je vlastně jako nějaká společnost, která musí být v něčem jako sebraná, což jsou ta pravidla.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 575-576)
- *Mám pocit, že když já budu v té třídě akcentovat vztahy a snažit se, být ne dokonale, s těmi dětmi mluvit o tom, jak se dají problémy řešit a jak se dá vyjadřovat nesouhlas a jak se dá hodnotit a ocenit a doporučit, tak si myslím, že já těm dětem v malém ilustruju to, jak to má vypadat ve velkém, a že jim dávám základy toho, jak jednou, až budou součástí společnosti jako dospěláci, můžou projevovat souhlas, nesouhlas a svůj názor.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 501-507)
- *Já tím vlastně zasívám to semínko svědomí, který potom v těch dětech do budoucna buduje zodpovědnost. A to je za mě náš velký učitelský úkol z hlediska jako občanský společnosti.* (ZaS – ohnisková diskuze (expertní skupina)-20231211_170822-Zázn, Pos. 661-664)