

VLIV PROFESNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA NA JEHO VLASTNÍ POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY V PRAXI

Autorka: Markéta Švrčková Nedeřová, Česká republika

Školitelka: Doc. PaedDr. Hana Horká, Csc.

Anotace: *V textu je představen výzkum zabývající se pojetím výuky učitelů mateřských škol. Prostřednictvím subjektivního vnímání si dává za cíl vysledovat, jak sami učitelé hodnotí vliv své profesní přípravy na jejich aktuální pojetí výtvarných činností v praxi. Mimo přípravného vzdělávání si budeme všimnout také dalších faktorů, událostí a osob, které pojetí učitelů během jeho přirozeného vývoje ovlivnily. Pro hloubkovou analýzu učitelova subjektivního vnímání využijeme metodu biografického výzkumu, která dává respondentovi dostatečně velký prostor pro vyjádření jeho myšlenkových pochodů. Z důvodů triangulace doplníme zvolenou metodu o pozorování učitele ve výuce a simultánní vybavování, což nám lépe objasní jeho pojetí výtvarných činností ve školní praxi.*

Klíčová slova: *Učitelovo pojetí výuky, víra učitele, učitelovo myšlení, profesní příprava, přípravné vzdělávání učitelů, předškolní vzdělávání, výtvarná výchova, výzkum životního příběhu.*

Teoretická východiska

Tvořivost, fantazie, představivost, sebevyjádření, sebereflexe, individualismus, respekt k osobnosti dítěte, to jsou komodity, které by se mohly jevit ve výtvarné výchově jako úplná samozřejmost. Není to však zcela pravda. Ve výtvarných činnostech odehrávajících se v mateřských školách jsou podporovány stále některá z kritérií předmětu kreslení, propagovaná do doby 60. let 20. století. Právě tehdy prožil nastupující předmět výtvarná výchova velmi významné změny. V současném kurikulárním dokumentu - Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2006) - výtvarná výchova jako samostatný předmět zaniká. Je však zahrnuta v jeho vzdělávacích oblastech pod některými z dílčích cílů, vzdělávacích nabídek či očekávaných výstupů. Tento program zahrnuje velmi málo kritérií, podle kterých by měla být výtvarná výchova v mateřských školách vyučována. Hlavní snahou programu je osobnostní rozvoj dítěte, na který se ve svých cílech soustředí program především. Odborná stránka předmětu oproti předcházejícím osnovám v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1988) již není přítomna. Další instancí, neboli „nařízením shora“, které by mohlo ovlivnit pojetí výtvarné výchovy, je školní vzdělávací program. Ten v některých případech popisuje větší tematické celky, které budou během školního roku probírány, v jiných pouze specifikuje konkrétní mateřskou školu. Pro pojetí výtvarné výchovy je však stále velmi obecný. To, jak bude vypadat realizace výtvarné výchovy v praxi, určují tedy především sami učitelé. Stejně tak je tomu v případě přínosu výtvarné výchovy pro osobnostní rozvoj dětí. Cíle výtvarných činností mohou být u různých učitelů odlišné. Obohacení dítěte v předškolním vzdělávání záleží tedy na učitelově pojetí výuky.

Termín „učitelovo pojetí výuky“ (dále jen „UPV“) je v českých podmínkách poměrně nová proměnná (viz. Mareš, 1990/91). V zahraničí je tento termín zastoupen výrazy jako subjektivní, popř. implicitní, osobní teorie učitele, učitelova individuální koncepce vyučování, anebo také učitelova životní teorie. Dále se můžeme setkat s pojmy jako učitelova koncepce nebo představy, metafory, pavučiny atd. (Bird, Anderson, Sullivan, Swidler, 1993). „*Učitelovo pojetí výuky tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání*“ (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 12). UPV je komplexem, který integruje do svého celku řadu svébytných dílčích složek, a to zejména pojetí žáka a jeho rozvoje, pojetí učitelské role a sebe sama, dále pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků, ale také pojetí dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.), (Mareš, 1990). Má několik charakteristických vlastností. Je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, ale stabilní až stereotypní, podle hodnocení a představ učitele někam orientované. Samo o sobě plní také řadu funkcí, jako např. funkce projektivní, selektivní, motivační, regulační, konativní, hodnotící a rezultativní (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 12 – 13).

Kelchtermans a Vandenberghe (1993) přiřadili UPV nadřazený pojem „učitelovo profesní já“ (dále jen UPJ). Tento pojem jeho autor dále dělí na podkategorie: retrospektivní UPJ a prospektivní UPJ (učitelova další perspektiva). Retrospektivní UPJ dělí dále ještě na deskriptivní („self – image“ učitele), hodnotící („self – esteem“), snahové („job motivation“) a normativní („task perception“). Kromě retrospektivní a prospektivní dimenze UPJ existuje také aktuální dimenze, popisující, jak učitel vnímá svou profesi v přítomnosti (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 27). Dalším zastřešujícím pojmem pro UPV je také „učitelovo pedagogické myšlení“, jež „*lze chápat jako komplex profesních idejí, postojům, očekávání, přání a předsudkům, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Učitelovo myšlení má řadu rysů: zčásti je společné všem příslušníkům skupiny, zčásti je individuálně variabilní; je zčásti uvědomované, zčásti neuvědomované; má zčásti kognitivní (znalostní) základ, zčásti má emotivní charakter*“ (Průcha, 2005, s. 195). Obsahové zaměření pedagogického myšlení je směřováno na samotný edukační proces – cíle, učivo, metody a organizace výuky, tj. právě to, co je označováno UPV (Průcha, 2005). UPV je zkoumáno, jelikož je rozhodujícím faktorem pro snahu měnit pedagogickou realitu. Na UPV lze totiž působit shora (státní nařízení – zákony, vyhlášky, metodiky, kurikulární dokumenty,...), zdola (výsledky žáků, spokojenost rodičů, pohled laické veřejnosti,...), i ze stejné úrovně (kolegové), (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 13).

UPV vzniká mnohem dříve, než učitel jako student nastoupí na svou profesní přípravu. Náзор na to, jak by on sám vyučoval, vzniká v době, kdy navštěvuje základní a střední školu. Většinou však jde o negativně vymezené stanovisko k učitelovu pojetí výuky. V té době má student jasno pouze v tom, co by on sám jako učitel nikdy nedělal. Při přípravném vzdělávání (v profesní přípravě) se dozvídá řadu doporučení. Profesní příprava předškolního pedagoga tvoří spíše teoretický rámec, pilíře pro budoucí praktickou činnost pedagoga. Nabyté znalosti mají studentovi v budoucnosti pomoci při plánování i při samotné realizaci. Bohužel budoucí učitelé vidí v teorii a v praxi dva protipóly. Dávají přednost praxi před teorií, tu podceňují a tím je snižují účinnost pedagogické přípravy (Švec, 1999, s. 94 – 95). „*Žádný soubor teorií ani praktických dovedností však nemůže postihnout komplexnosti učitelova pedagogického působení*“ (Švec, 1999, s. 95 podle Ben – Peretz, 1995). Učitel do svého pojetí totiž vnáší také

povahové rysy své osobnosti, vlastní zkušenosti, postoje, myšlenky, či zásady a ty hrají v celé věci podstatnou roli. U učitelů mateřských škol je oproti učitelům vyšších stupňů vzdělávání profesní příprava mnohem rozmanitější, zajišťují ji střední školy, vyšší odborné školy i vysoké školy, a to ve dvou stupních (bakalářský a magisterský). Učitel s vysokoškolským vzděláním však nemá automaticky „lepší“ pojetí výuky než ten se střední školou. Stejně tak je to i mezi studenty s lepšími a horšími známkami. Dřívější výzkumy (Hemme, 1989) prokázaly, že učitel s dobře osvojenými znalostmi a vědomostmi nemusí vždy účinně pedagogicky působit na děti. V jeho pedagogickém myšlení a v pojetí výuky hraje totiž roli mnoho dalších klíčových faktorů.

Ze střípků, které si odnese budoucí učitel z raného studia a které si osvojuje od pedagogů své profesní přípravy, si skládá své, zatím jen vágní, pojetí výuky. Poprvé je konfrontováno v pedagogické praxi, při níž je pouze propracováno, ale výrazně se nemění. Po několika delších praxích se proměňuje již mnohem dynamičtěji. Nejvýznamnější změny však nastávají při nástupu do zaměstnání, kdy je dosavadní UPV konfrontováno s realitou. Po těchto krocích je pojetí učitele pouze zpřesňováno a zdůvodňováno. Někteří učitelé jsou velmi otevření změnám a stále hledají, jak se zlepšit. Jiní vidí pojetí výuky, k němuž na počátku své profesionální dráhy dospěli, jako optimální a neradi na něm cokoli mění.

Ve výtvarné výchově lze zaznamenat dvě rozdílná pojetí výuky. V minulosti byl prosazován spíše esteticko – normativní model výtvarné výchovy zaměřený na osvojování, produkt, formu, estetickou normu a krásu. V dnešní teorii a praxi se trendem stává spíše kreativně – expresivní model výchovy. Ten reprezentují slova: zvýrazňování (ve smyslu vyjadřování), proces, výraz, umělecká hodnota a jedinečnost. Tento model výtvarné výchovy, pokud je dobře pochopen, má tu moc efektivně rozvíjet osobnost dítěte. Dítě se totiž neučí jen tvořit krásné věci, ale především samo si hledat výtvarné řešení. Jeho dílo se stává jedinečnou výpovědí o něm samotným. Dítě se učí chápat smysl toho, co dělá, nacházet souvislosti, uplatňuje vlastní hodnocení, tvoří vlastní závěry, nebo dokonce generuje nové poznatky. Prostřednictvím dialogu rozvíjí své komunikační kompetence, atd. (Šupšáková, 2001, s. 43). V pojetí výtvarné výchovy tak dochází k posunu od napodobivých reprodukcí, co nejvěrněji zachycujících skutečnost, od přesnosti a čistoty takového zobrazení k vlastní tvořivé tvorbě, k sebevýrazu a seberealizaci dítěte, a také k posunu od důrazu na kvalitu výsledku na důraz kvality samotného procesu (Hazuková, 2011, s. 36).

Právě v těchto progresivních změnách, které jsou zde jen velmi zjednodušeně popsány, jsou velké rozdíly v praxi. Problémem totiž je, že i když nové trendy ve výtvarné výchově nastavují její pojetí tak, aby co nejvíce obohatilo osobnost dítěte, není nové uvažování pokaždé dobře pochopeno nebo s otevřenou náručí přijato v celé své šíři. Po vstupu učitele do zaměstnání není vždy samozřejmé, že si bude osvojovat novou teorii a metodické postupy výtvarné výchovy. Je to tím, že práce učitele vyžaduje širokou škálu znalostí z mnoha oborů, dále tím, že učitelé jsou málo motivovaní, mají nedostatek času, a také tím, že mají obavy z toho, že by novou teorii nerozuměli. Dávají přednost spíše snadno dostupným příspěvkům, kde se rychle doberou nějaké rady, nápadu či návodu (Hazuková, in: Šupšáková, 2001, s. 55 – 56). Někteří učitelé si přebírají z teorie pouze to, co je jim blízké. Někteří se novým tendencím zcela brání. Původní koncepce kreslení tak ve školní praxi přetrvává i dnes, což se projevuje ve stále opakujících se námětech, ale především v kritériích hodnocení práce dětí.

Tím se myslí především „*co nejpřesnější podoba se skutečnými subjekty*“, „*správné proporce*“, „*čistota a pečlivé provedení výtvarné práce*“, i „*zaplnění celé čtvrtky papíru*“ (Hazuková, 2011, s. 36). Při takových kritériích hodnocení se dítě nemůže správně seberealizovat, protože jeho představy jsou konfrontovány s představou učitelů. Pokud dítě nemá dostatečně podnětné prostředí, není možné, aby naplno uplatnilo svou zkušenost a prožitek z tvorby. Učitelé v praxi i při volné tvorbě předkládají dítěti normu a v nejhroších případech se stává, že korigují přímým zásahem práci dětí. „*Dítě je tak svázané ve svých představách, plnění formálních požadavků ovládne jeho mysl a potlačí jeho představivost, fantazii a tvořivost*“ (Stadlerová, 2005, s. 12).

Cíle výzkumu

Doposud v našich podmínkách nebyl proveden výzkum toho, jak učitelé subjektivně vnímají vliv své profesní přípravy na jejich pojetí výtvarných činností v mateřské škole. Proto vidím význam v realizaci výzkumu, který si klade tyto cíle:

- zjistit, jak se vytvářelo pojetí výuky výtvarné výchovy učitelů, kteří se stali součástí výzkumu. (Samozřejmě je počítáno s tím, že výtvarná výchova v předškolním vzdělávání není samostatný předmět, ale je integrovaný mezi ostatní složky předškolního vzdělávání).
- zjistit, do jaké míry ovlivnilo jejich profesní vzdělávání jejich pojetí výuky výtvarné výchovy.
- zjistit, jaké další faktory (motivace k volbě povolání, podmínky školy, aj.), osoby (kolegové, nadřízení, rodiče, děti...), události (zavedení RVP, ...) a kritické situace v jejich životě ovlivnily jejich pojetí výtvarné výchovy.
- zjistit, jak uplatňují své pojetí výuky výtvarné výchovy v praxi (tj. jak plánují výtvarné činnosti, jaké používají prostředky, jaké si kladou cíle, jak hodnotí děti a výsledky činností).

Předpoklady výzkumu

Ty si zatím netroufám nijak blíže konkretizovat. Pouze se domnívám, že profesní příprava nebude v očích učitelů faktorem, který by nejvíce ovlivnil jejich pojetí výtvarné výchovy v praxi. Gavora (2002) poznamenává, že brzké rozhodnutí stát se učitelem má vliv i na to, jakým se později člověk učitelem stane a že výzkumy (Zeichner, Gore, 1990, Knowles, 1992) prokázaly, že koncepci učitelství, mnohé postoje i hodnoty, také styl výchovy si učitel vytvářel už v době svých studií na základní škole a pedagogické fakulty už ho formovali jen málo. Věřím, že i v tomto výzkumu dospěji k podobným výsledkům.

Metodologický postup

Jelikož se jedná o výzkum zabývající se subjektivním vnímáním učitelů, připadá mi nejvhodnější metodou biografický výzkum čili výzkum životního příběhu „*Výzkum životního příběhu (life story, oral story) je zápisem, analýzou a vyhodnocením života určité osoby. Je to chronologie vlastního života vyprávěná člověkem, rekonstrukce života viděná vlastníma očima. Slouží výzkumníkovi ke zjištění toho, jaké subjektivní významy zdůrazňovala osoba v průběhu svého života. Subjektivní význam je vlastní (od jiného člověka nepřevzatá) interpretace jevů. Ve výzkumu životního příběhu tedy nejde primárně o zobrazení faktů ze života člověka. Z faktů se rekonstruují subjektivní významy; fakta sama o sobě nejsou cílem, ale prostředkem výzkumu* (Hendl, 2008, str. 204 – 205). Z důvodů triangulace dat

považuji za vhodné využít v tomto ryze kvalitativním výzkumu také metody pozorování tak, jak to prováděl například Geert Kelchtermans (Kelchtermans, 1993, Kelchtermans, Vanderberghe, 1993). Ten vkládal mezi jednotlivé rozhovory s učiteli metodu pozorování jejich výuky, střídal tak několikrát rozhovor a pozorování. Měl tak konkrétní představu a mohl se efektivněji doptávat. Za vhodné mi přijde pozorovat také celkové klima školy, i v takových detailech jako je například výzdoba. A to z toho důvodu, že i nástěnky mohou prozradit mnoho o pojetí výtvarné výchovy.

V rámci výzkumu bych postupovala následovně: Zaprvé bych se snažila předrozhovorem (preinterview) najít vhodné adepty na respondenty. Předrozhovor by mi měl ukázat, do jaké míry je učitel ochotný mluvit o svých zkušenostech, které mohou být spojené i s negativními emocemi, tedy jeho otevřenost a také schopnost vyprávět. Konečný počet vybraných respondentů by neměl překročit 10 jedinců, neboť výzkum každého z nich bude časově velmi rozsáhlý, a zároveň by neměl být menší než 6 osob z důvodu možného porovnání mezi učiteli navzájem. Vhodný respondent by měl mít pět a více let zkušeností, aby se na jeho pojetí mohly podílet také další faktory mimo přípravné vzdělávání. Vhodné by také bylo, aby alespoň dva učitelé byly vždy ze stejné školy, kvůli vlivu shodných podmínek a prostředí na různé učitele.

Poté, co budou vybráni vhodní kandidáti, přijde na řadu narativní rozhovor (Gavora, 2001a, Hendl, 2008), nebo-li Life Story Interview (Lukas, 2006). Oproti běžnému rozhovoru, kde je mezi oběma účastníky rovnováha v prostoru, který si navzájem poskytují, je u narativního rozhovoru dán mnohem větší prostor respondentovi. Kelchtermans sice píše, že při zjišťování subjektivního vnímání učitelů se ukazuje polostrukturovaný rozhovor, často doplněný o pozorování učitelů, jako velmi efektivní (Janssens, Kelchtermans, 1997), přesto bych dala spíše přednost narativnímu rozhovoru. Zde si sice dopředu připraví výzkumník plán rozhovoru, ale ten není závazný. Záleží pak především na vyprávění respondenta, na jaké skutečnosti během svého vyprávění narazí. Pokud mají pro téma výzkumu podstatný význam, vede výzkumník respondenta k přiblížení a dalšímu objasnění těchto skutečností. V podstatě je to tedy tak, že tázaný učitel chronologicky vypráví o své profesní dráze a výzkumník do jeho projevu zasahuje pouze v případě, že vypravěč narazí na něco, co odpovídá cílům výzkumu. Respondent tak má větší prostor hlouběji osvětlit klíčové situace, faktory i osoby, na které by se výzkumník třeba ani nenapadlo zeptat. Vlastní narativní rozhovor má čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky (Hendl, 2008). V rámci vyprávění bych respondenta směřovala k jeho pojetí výtvarné výchovy. Pro výzkum bude důležité jeho vyprávění pojaté retrospektivně z důvodu sledování vývoje učitelova pojetí výuky, ale současně také aktuálně, neboť právě aktuální pojetí bude nejvíce analyzováno a ověřováno pozorováním v praxi. Jakmile proběhne analýza prvního vyprávění, ze kterého bude vyvozen koncepční rámec, kde budou shrnuty důležité posuny učitele v jeho pojetí, proběhne pozorování učitele přímo ve třídě. Následně přijde na řadu další část rozhovoru, která bude mít za úkol objasnit případné nejasnosti, označovaná také jako dotazovací fáze (Rosenthal, 1995). Tato část se skládá z otázek internálních a externálních. *„Internální otázky se týkají toho, o čem bylo vyprávění. Externální otázky se týkají témat, jež nebyla zmíněna, ale výzkumníka zajímají“* (Hendl, 2008, s. 177).

Po sběru dat přichází na řadu analýza. Jako první bude provedena analýza vertikální, tj. analýza mezi kroky v kolekci dat (Kelchtermans, 1993). Konečným produktem této analýzy je finální souhrnný text, který zahrnuje všechna relevantní data. Tento text Kelchtermans nazývá „Profesionální biografický profil“. Od jeho struktury mapující koncepční rámec jednotlivých respondentů se odrazí analýza horizontální, kdy budou systematicky srovnávány profesionální biografické profily všech respondentů, hledající možné společné znaky, nebo naopak nápadné rozdíly, či opakující se příbuzné prvky. Touto analýzou bude výzkum ukončen.

Od této metody si především slibuji, že mi pomůže proniknout hlouběji do učitelova pedagogického myšlení a že mi pomůže lépe objasnit pojetí výuky než jiné metody. Mimo jiné také doufám, že se skrz biografický výzkum nejsnáze doberu k zjištění, jakým způsobem učitel plánuje výuku, jaké podmínky k tomu má ze strany školy, zda jsou jeho nápady institucí či jejím vedením podporovány, zda mu nechybí materiální zázemí, jaké používá prostředky ve výtvarných činnostech, jaké si klade cíle ve výtvarné výchově především, jaké má subjektivní pedagogické teorie, jak vnímá děti, které učí, a stejně tak, jak vnímá svoji roli učitele, jak se hodnotí on sám a jak si myslí, že ho hodnotí děti, kolegové, rodiče. Budu ho směřovat, aby mi nastínil, jak se vyvíjela cesta k jeho aktuálnímu pojetí výtvarné výchovy, a budu zjišťovat především to, jaký vliv má na pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole profesní příprava čistě v jeho očích.

Subjektivním vnímání vlastního učitelova pojetí se z mnoha pohledů zabývaly různé výzkumné studie. Jiří Mareš se díval na UPV komplexně v kontextu porevolučních změn na počátku 90. let (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Využil metodu dotazníků s nedokončenými větami, stejně jako Vlastimil Švec ve svém výzkumu UPV z pohledu efektivnosti vyučovacích postupů využívaných učiteli. Zjistil, že každá metoda může být účinná, pokud ji učitel ve své výuce vhodně uplatní (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). V kontextu motivu pro sebereflexi zkoumal UPV Tomáš Svatoš (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996). Přišel k závěru, že motivace pro sebereflexi při narůstající praxi klesá.

Motivace k volbě této profese hraje v UPV také velkou roli. Skladbou důvodů pro volbu povolání učitele mateřské školy se v rámci výzkumu zabývala v roce 1998 Bronislava Kasáčová a v roce 2009 Monika Miňová (Miňová, 2010). V těchto výzkumech tvořil výzkumný vzorek velký počet učitelů (u Miňové 76 učitelů). V zahraničním výzkumu UPV ve vztahu k volbě povolání (Court, Merav, Ornan, 2009) byla motivace jednotlivých pedagogů zjišťována podobnou metodologií, která bude použita v tomto výzkumu. Pomocí narativních rozhovorů a pozorování přiblížily autorky motivy pro volbu povolání pouze u 10 učitelů, avšak mnohem více do hloubky. Kromě zmíněných metod využily také metodu jazykové analýzy, kdy po jazykové stránce rozebíraly výroky učitelů, především jejich využití metafor v různých významech.

Obdobný empirický výzkum založený na hloubkovém narativním rozhovoru (Einarsdottir, 2001) byl proveden u dvou islandských učitelů učících v různých mateřských školách. Každý z učitelů měl rozdílnou délku praxe, 6 a 30 let. Jejich pojetí zkoumala autorka v kontextu kultury mateřské školy, v kontextu edukačním a v kontextu islandské kultury. Ve svém

výzkumu provedla analýzu pojetí obou učitelů, našla vzájemné odlišnosti a konstatovala, že jsou způsobeny rozdílností kultury jejich mateřských škol a rozdílností jejich osobních individualit.

Několik svých výzkumů zasvětil subjektivnímu vnímání UPV již zmíněný Geert Kelchtermans (1999). Několik dalších výzkumů podobného charakteru prováděl Kelchtermans se svým kolegou Rolandem Vanderberghem (1993, 1996) a kolegyní Katrijn Ballet (2002). Společně úspěšně využívali metody biografického výzkumu. Právě jejich výzkumy budou pro mou práci velkou oporou, stejně jako novější výzkumy prováděné v československém prostředí, viz. například Doubek (1994), Viktorová (1995), Heitlingerová, Trnková, 1998), Gavora (2001a, 2001b), Lukas (2006), a Švaříček (2011).

Další zásadní oporou mi bude výzkum Hany Stadlerové (2008), která se zabývala právě přípravným vzděláváním učitelů a jeho vlivem na UPV ve vztahu k výtvarné výchově, avšak s tím rozdílem, že její výzkum probíhal u studentů učitelství 1. stupně základní školy. Jednalo se tedy spíše o studentovo pojetí výuky a o primární stupeň vzdělávání.

Diskuze

Výzkum je zatím ve své počáteční fázi. Tento rok budou zajišťována fakta pro přehledovou studii a dopodrobna rozpracována metodologie. Samotná realizace proběhne v nejbližších dvou letech.

Literatura

- BEN - PERETZ, M. (1995): Curriculum of Teacher Education Programs, In: ANDERSON, L. W. (Eds.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher education. Oxford: Pergamon. ISBN-10: 0080423043.
- BIRD, T.; ANDERSON, L. M.; SULLIVAN, B. A.; SWIDLER, S. A. (1993): Pedagogical Balancing Acts: Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs. Teaching and Teacher Education, r. 9, č. 3, str. 253 – 267 (June). ISSN-0742-051X.
- COURT, D.; MERAV, L.; ORNAN, E. (2009): Preschool Teachers' Narratives: A Window on Personal-Professional History, Values and Beliefs. In: International Journal of Early Years Education, r. 17, č. 3, s. 207-217 (October). ISSN-0966-9760.
- DOUBEK, D. (1994): Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. Pedagogika, r. 44, č. 4, s. 360 – 367. ISSN 0031-3815.
- EINARSDOTTIR, J. (2001): Tradition and Trends: Two Icelandic Preschool Teachers' Practices, Goals, and Beliefs about Early Childhood Education. Report z každoročního setkání American Educational Research Association. Seattle (Washington, USA), 10 – 14. 4. 2001.
- GAVORA, P. (2001a): Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiska výskumu. Pedagogická revue, r. 53, č. 3, s. 217 – 236. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, P. (2001b): Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. Pedagogika, r. 51, s. 352 – 368. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. (2002): Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. Pedagogická revue, 54, 2002, r. 54, č. 3, s. 240 – 256. ISSN 1335-1982.
- HAZUKOVÁ, H. (2011): Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-30-5.

- HEITLINGEROVÁ, A., TRNKOVÁ, Z. (1998): Životy mladých pražských žen. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-56-7.
- HEMME, J. (1989): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung auf dem Prüfstand. *Pädagogische Forschung*, r. 30, č. 4, s. 68 – 76.
- HENDL, J. (2008): Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- JANSSENS, S.; KELCHTERMANS, G. (1997): Subjective Theories and Professional Self of Beginning Teachers. Report z každoročního setkání American Educational Research Association. Chicago (Illinois, USA), 24. – 28. 3. 1997.
- KELCHTERMANS, Geert (1993): Teachers and Their Carrer Story – A Biographical Perspective on Professional Developent. In: DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLO, P. (Ed.): Research on Teacher Thinking – Understanding Professional Development. London, Falmer Press, s. 198 – 220. ISBN 0750701773.
- KELCHTERMANS, Geert (1999): Narrative – Biographical Research on Teachers' Professional Development: Exemplyfying a Methodological Research Procedure. Report z každoročního setkání American Educational Research Association. Montreal (Quebec, Canada), 19. – 23. 4. 1999.
- KELCHTERMANS, Geert; VANDENBERGHE, Roland (1993): A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a ...: Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective. Report z každoročního setkání American Educational Research Association. Atlanta (Georgia, USA), 12. – 16. 4. 1993.
- KELCHTERMANS, Geert; VANDENBERGHE, Roland (1996): Becoming Political: A Dimension in Techers' Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers' Professional Biographies. Report z každoročního setkání American Educational Research Association. New York (New York, USA), 8. – 12. 1996.
- KELCHTERMANS, G.; Ballet, K. (2002): Micropolitical Literacy: Reconstructing a Neglected Dimension in Teacher Development. In: International Journal of Educational Research, r. 37, č. 8, s. 755-767. ISSN 0883-0355.
- KNOWLES, J. G. (1992): Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In: GOODSON, I. (Eds.): Studying TEacher Lives. London: Routledge, s. 99 – 152.
- LUKAS, J. (2006): Životní příběhy učitelů - od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In: KOCUROVÁ, Marie: Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu; sborník anotací 14 konference ČAPV. 1. vyd., Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. s. 36-36. ISBN 80-7043-483-X.
- MAREŠ, J. (1990): Učitelovo pojetí výuky. In: Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, r. 1, č. 2, s. 31 - 33.
- MAREŠ, J. (1990/91): Učitelovo pojetí výchovy. *Výchova a vzdělání*, r. 1, č. 2, s. 51 – 54.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. (1996): Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1444-X.
- MIŇOVÁ, M. (2010): Příprava učitelov mateřských škôl vo vzťahu k rozvoju ich kompetencií. In: Brtnová Čepičková, I. (Eds.): Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie. Ústí nad Labem: PdF UJEP. ISBN 978-80-7414-220-8.

- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1988). Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2006). Praha, Výzkumný ústav pedagogický.
- PRŮCHA, J. (2005): Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- ROSENTHAL, G. (1995): Erlebte und Erzählte Lebensgeschichte Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main: Camopus. ISBN-10: 3593352915.
- STADLEROVÁ, H. (Eds.), (2005): S lehoulinkou: alternativy přístupů k předmětu Výtvarné vyjadřovací prostředky. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3917-5.
- STADLEROVÁ, Hana (2008): *Rozvoj psychodidaktických dovedností v přípravném vzdělávání učitelů primární školy prostřednictvím výtvarných disciplín* [rukopis]. Brno, Masarykova univerzita.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B., (2001): Čítanka odborných textů z výtvarnej výchovy. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1570-2.
- ŠVARÍČEK, R. (2011): Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. Pedagogika.sk, slovenský časopis pre pedagogické vedy, r. 2, č. 4, s. 247 – 274. ISSN 1338-0982.
- ŠVEC, V. (1999): Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- VIKTOROVÁ, I. (1995): Škola v rodinném příběhu. IN: MAREŠ, J., SVATOŠ, T. (Eds.): Novinky v pedagogické psychologii '95. Zlín: Asociace školní psychologie, s. 38 – 47.
- ZEICHNER, K., GORE, J. (1990): Teacher Socialization. In: HOUSTON, R. W. (Eds.): Handbook of Teacher Education. New York, Macmillan, s. 329 – 348. ISBN-10: 0029010810.

Summary

Influence of pre-primary teacher education on his own conception of art education in practice
This text deals with the research, which concerns the teacher's approach to teaching and the process its formation by individual teachers. Concretized on preschool teachers and art activities. The research is aimed at providing indication of how has been shaped the concept of art activities of each of the teachers and what factors it according to the teacher's subjective perception of the most influenced. The proposed method is called research life story. For reasons of triangulation is completed observation. It is therefore a qualitative research, which should take place in the coming years in the Czech Republic and take the next step in understanding the perceptions of teachers and his involvement in education.

Key words: *Teacher's approach to teaching, teacher's belief, teacher's thinking, teacher training, teacher education, preschool education, art education, research life story.*

Adresa autorky:

Mgr. Markéta Švrčková Nedeřvová
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
e-mail: 78089@mail.muni.cz