

Zora Syslová

Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi

Pedagogický výzkum v teorii a praxi



muni
PRESS

muni
PRESS

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Zora Syslová

Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Masarykova univerzita, Brno 2017

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 43

Vydání knihy bylo podpořeno z prostředků Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Recenzovali:

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD.

© 2017 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8476-6

ISBN 978-80-210-8475-9 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8476-2017

OBSAH

Úvod	11
1 Kontext českého předškolního vzdělávání v postmoderní situaci	15
1.1 Vymezení pojmu postmoderní společnost	15
1.2 Změna paradigmatu školy a vzdělávání	16
1.3 Postmoderna jako paradigma pedagogického myšlení	18
1.4 Hlavní aktéři předškolního vzdělávání pohledem postmoderny	20
1.4.1 Nová sociologie dětství	20
1.4.2 Sociologie profese učitele s přesahem do pedeutologie	22
2 Retrospektiva, současnost a perspektiva předškolního vzdělávání	29
2.1 Vymezení pojmu předškolní vzdělávání	29
2.2 Historické milníky předškolního vzdělávání	32
2.2.1 Proměny institucionálního předškolního vzdělávání	32
2.2.2 Reflexe jednotné školy	34
2.3 Co přinesla reforma školství z konce 20. století	36
2.3.1 První roky transformace školství	37
2.3.2 Změny ve školství na počátku nového tisíciletí	39
2.3.3 Legislativní ukotvení předškolního vzdělávání v současnosti	42
2.4 Nová kultura předškolního vzdělávání	43
2.4.1 Klíčové kompetence a jejich postavení v kurikulárních dokumentech	44
2.4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a východiska jeho tvorby	45
2.4.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pohledem mezinárodní komparace	47
2.5 Teoretická východiska předškolního vzdělávání	49
2.5.1 Předškolní pedagogika jako vědní disciplína	50
2.5.2 Výzkumy v oblasti českého předškolního vzdělávání	54
2.5.3 Zahraniční výzkumy předškolního vzdělávání	58
2.6 Kvalita v předškolním vzdělávání	61
2.6.1 Kvalita jako komplexní fenomén	62
2.6.2 Mezinárodní pohled na kvalitu v předškolním vzdělávání	66
2.6.3 Charakteristické znaky kvalitního českého předškolního vzdělávání	69

3	Učitel mateřské školy: poznatky o profesi	73
3.1	Kdo je učitel: vymezení pojmu.	73
3.1.1	Specifika práce učitele mateřské školy.	76
3.1.2	Profesní činnosti učitele mateřské školy	79
3.1.3	Role učitele mateřské školy v současném předškolním vzdělávání	82
3.2	Kvalita v práci učitele mateřské školy	83
3.2.1	Vývoj paradigmat v teorii a výzkumu učitele mateřské školy	84
3.2.2	Pedeutologické výzkumy v České republice se zaměřením na učitele mateřské školy	86
3.2.3	Modely kvalitního učitele	90
3.2.4	Prototypový pohled na učitele mateřské školy	93
3.2.5	Profesní standardy.	98
3.2.6	Faktory ovlivňující kvalitu učitele	102
3.3	Vztah kvality a kvalifikace.	103
3.3.1	Zákonné požadavky na kvalifikaci učitele mateřské školy . . .	104
3.3.2	Proměny kvalifikačních požadavků	105
3.3.3	Kvalifikační požadavky na předškolní pedagogy v zahraničí . .	107
3.4	Reálný stav učitelství mateřských škol	110
3.4.1	Demografické charakteristiky učitele mateřské školy	111
3.4.2	Problémy povolání učitele mateřské školy.	116
4	Příprava na profesi učitele mateřské školy.	121
4.1	Koncepce přípravného vzdělávání.	121
4.1.1	Vztah mezi teorií a praxí (epistémé versus frónésis)	122
4.1.2	Model reflektivního praktika.	123
4.2	Podpora rozvoje reflektivního potenciálu.	126
4.2.1	První etapa zkušenostního učení	128
4.2.2	Druhá etapa zkušenostního učení	131
4.2.3	Třetí etapa zkušenostního učení.	134
5	Výzkumné studie zaměřené na reflexi	137
5.1	Reflexe v přípravném vzdělávání.	137
5.1.1	Metodologie výzkumu	137
5.1.2	Výsledky	141
5.1.3	Shrnutí a diskuze	154

5.2	Vztah mezi reflexí a kvalitou vzdělávací práce učitele mateřské školy . . .	157
5.2.1	Metodologie výzkumu	157
5.2.2	Výsledky šetření zaměřeného na kvalitu vzdělávání ve vybraných oblastech	167
5.2.3	Výsledky šetření zaměřeného na zjištění úrovně reflektivních dovedností	176
5.2.4	Komparace zjištění z obou fází výzkumu	179
5.2.5	Shrnutí a diskuze	185
	Závěr	191
	Literatura	195
	Summary	217
	Seznam vyobrazení	219
	Věcný rejstřík	221
	Přílohy	223
	Příloha 1 – Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	225
	Příloha 2 – „40 cílů kvality“ vymezených Evropskou komisí	247
	Příloha 3 – Souhrn absolutních četností kódů u jednotlivých studentek	251

PODĚKOVÁNÍ

Dovoluji si na tomto místě vyjádřit upřímné poděkování Michaela Pišové, která mě v průběhu tvorby této odborné publikace inspirovala, povzbuzovala, ale i usměřňovala a pomáhala při řešení odborných problémů, které se během psaní textu objevovaly. Jeho finální podobu ovlivnily také obě recenzentky Vladimíra Spilková a Bronislava Kasáčová, kterým děkuji za kritickou zpětnou vazbu a jejich připomínky a komentáře. Rovněž si velmi cením podpory a pomoci svých kolegyně a kolegů z Katedry primární pedagogiky PdF MU, a to zejména Veroniky a Petra Najvarových, kteří svými cennými radami výrazně přispěli ke zkvalitnění publikace. Uznání patří také Hance Horké, Líba Parmové a Radimu Šípovi a kolegům z Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU, jmenovitě Vlastimilu Švecovi, Tomáši Janíkovi, Tereze Češkové a Tomáši Jankovi, za podporu při řešení odborných, technických a administrativních problémů. Ráda bych na tomto místě rovněž poděkovala svému manželovi, protože bez jeho osobní podpory a trpělivosti by tato kniha nevznikla.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ALACT	Model reflexe: Action (jednání), Looking back (zpětný pohled), Awareness (uvědomění si podstatných aspektů), Creation of alternative procedures (vytvoření alternativních postupů jednání), Trial (vyzkoušení)
APV	Asociace předškolní výchovy
APVV	Agentúra na podporu výskumu a vývoja
CPV	Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČAPV	Česká asociace pedagogického výzkumu
EACEA	Education Audiovisual and Culture Executive Agency
ECEC	Early childhood education and care
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
EU	Evropská unie
GA ČR	Grantová agentura České republiky
ICT	Informační a komunikační technologie
ISCED	International Standard Classification of Education
ISSA	International Step by Step Association
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NIEER	National Institute for Early Education Research
NSP	Národní soustava povolání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMEP	Organisation Mondiale Pour l'Éducation Préscolaire
OP VVV	Operační program Výzkum, věda, vzdělávání
PdF	Pedagogická fakulta
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
RIV	Rejstřík informací o výsledcích
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SPgŠ	Střední pedagogická škola
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
TU	Trnavská univerzita
UHK	Univerzita Hradec Králové
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
UK	Univerzita Karlova
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VŠ	Vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze

ÚVOD

Jaká je současná profese učitele a jaká by měla být? Jak koncipovat přípravné vzdělávání, aby byli učitelé skutečnými odborníky na výchovu a vzdělávání a byli schopni se flexibilně a efektivně vyrovnat se stoupajícími nároky na jejich pracovní výkon v měnících se vzdělávacích podmínkách? (Vašutová, 2004, s. 21). Tyto otázky zazněly před patnácti lety. V té době se výzkumy věnovaly především učitelům primárního a sekundárního vzdělávání. Profese učitele mateřské školy stála na okraji zájmu odborné veřejnosti i školské politiky.

V posledních několika málo letech se však pozornost obrací čím dál častěji k předškolnímu vzdělávání a samozřejmě také k profesi, která s tímto stupněm vzdělávání souvisí, a tou je učitel mateřské školy. Výzkumy zaměřené na učitele mateřské školy však nejsou v českém prostředí příliš rozsáhlé, neposkytují tudíž mnoho odpovědí na výše položené otázky.

Zahraniční zdroje naopak přináší stále větší množství dokladů o důležitosti předškolního vzdělávání. Snad proto se předškolní vzdělávání v České republice dostalo do popředí zájmu vzdělávací politiky (Strategie 2020) a na zvyšování jeho kvality jsou vynakládány vysoké částky z prostředků evropských fondů (viz projekty OP VVV).

Autorka monografie byla sama dlouhé roky učitelkou a ředitelkou mateřské školy a v posledních deseti letech se oblasti předškolního vzdělávání, zejména práci učitele, věnuje také výzkumně. V předchozích monografiích zaměřila svoji pozornost na téma profese učitele (Syslová, 2013), autoevaluaci mateřské školy (Syslová, 2012), ale také na mezinárodní komparaci předškolního vzdělávání s vybranými zeměmi (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014) a téma přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014). Podílela se na společných monografiích věnujících se systematickému poznávání předškolního dítěte a vzdělávání (Průcha et al., 2016). Zpracovala dvě přehledové studie týkající se výzkumů v oblasti předškolního vzdělávání (Syslová & Najvarová, 2012) a výzkumů učitele mateřské školy (Syslová, 2016). Četné výzkumy věnovala tématu profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro mateřské školy a učitelů mateřských škol se zaměřením především na profesní vidění (Syslová, 2015, 2016a) a reflexi (Syslová, 2015a; Syslová & Horká, 2016; Syslová & Hornáčková, 2014; Syslová & Ziklová, 2016).

Předkládaná monografie podává syntézu těchto studií a s oporou o další empirická zjištění a zahraniční zdroje se snaží přinést nové poznatky o profesi učitele mateřské školy, které by pomohly najít odpovědi na výše uvedené otázky.

První dvě kapitoly analyzují proměny školy a jejich funkcí v souvislosti se společensko-politickými a kulturními změnami, které odráží kritické postmoderní myšlení ovlivněné technicistním přístupem člověka ke světu a ekonomickou globalizací. K změnám dochází také v pohledu na roli institucionálního předškolního vzdělávání. Celospolečenské změny po roce 1990 spustily spontánní a poměrně překotnou transformaci školství ve snaze nahradit dřívější totalitní systém. Kurikulární reforma z konce 20. a počátku 21. století přináší do předškolního vzdělávání významné změny, jakými jsou např. respekt k zájmům a potřebám dítěte předškolního věku s důrazem na volnou hru, která by měla poskytovat dítěti nejvíce příležitosti k jeho individuálnímu rozvoji.

Politická rozhodnutí na přelomu tisíciletí jako bylo např. masové uzavírání MŠ, tlak na zvyšování výkonu veřejných MŠ oproti liberální volnosti v privátní sféře, ale i současné požadavky, jakými je přijímání dvouletých dětí do mateřských školy či zavedení povinného posledního ročníku, vnáší do práce mateřských škol plno rozporů mezi státními požadavky na podobu předškolního vzdělávání a podmínkami, které stát pro předškolní vzdělávání připravuje.

Obě kapitoly se stávají východiskem pro třetí kapitolu, kterou považujeme z hlediska konceptualizace celé monografie za jádrovou. V ní se zamýšlíme nad kvalitou práce učitele mateřské školy především v souvislosti s kvalifikačními požadavky na tuto profesi a jejich opodstatněností. Kvalifikační požadavky na profesi považujeme v současné době za nedostačující, proto se pokoušíme o analytický pohled na výzkumy učitele u nás i v zahraničí právě prizmatem tohoto tématu. Kapitola přináší syntetizující pohled na učitele mateřské školy, který ústí v prototypový model učitele mateřské školy. Jde o rámec, který obsahuje vlastnosti odlišující experty od zkušených učitelů ne-expertů.

Předložené poznatky o profesi učitele mateřské školy představují východisko pro úvahy o podobě přípravného vzdělávání, které by přispělo k tomu, aby se učitelé mateřských škol stali odborníky na vzdělávání dětí předškolního věku a byli schopni se flexibilně a efektivně vyrovnat se stoupajícími nároky na jejich pracovní výkon v měnících se vzdělávacích podmínkách, které analyzujeme ve čtvrté kapitole.

Pátá kapitola představuje výzkum, jehož cílem bylo v nejjobecnější rovině přispět k současnému stavu poznání profese učitele mateřské školy prostřednictvím analýzy reflexe v procesu jejího utváření v přípravném vzdělávání a na počátku profesní dráhy učitele. Obě studie prezentují pragmatický design výzkumu (Švaříček & Šedová et al., 2014, s. 83), kombinují několik metod sběru dat a využívají především kvalitativní obsahovou analýzu. První studie směřuje ke zkoumání reflexe jako růstové kompetence v přípravném vzdělávání. Druhá studie se zaměřuje na sledování schopnosti sebe-reflexe v souvislosti s profesním myšlením a jednáním.

Obsah publikace hledá odpovědi na výše uvedené otázky prostřednictvím exploračního výzkumu se snahou získané informace využít pro zkvalitnění pregraduálního vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a současně jako východisko pro další pedeutologická zjištění.

Záměrem publikace je předložit ucelený pohled na současný stav poznání profese učitele mateřské školy, který lze považovat za určitou výzvu k promyšlení kvalifikačních požadavků a případné úpravě přípravného vzdělávání v terciární úrovni v kontextu současných proměn společnosti i dilemat našeho školství.

1 KONTEXT ČESKÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V POSTMODERNÍ SITUACI

Chceme-li pochopit postavení a roli učitele v dnešním předškolním vzdělávání, nelze se obejít bez zamyšlení nad důsledky způsobenými neoliberalními koncepcemi postmoderní společnosti. Současné předškolní vzdělávání stojí před řadou výzev, někdy až paradoxních, které vyplývají ze společenských proměn a změn pedagogického paradigmatu. Příklad takového paradoxu přináší novela školského zákona, která umožňuje zařazení dvouletých dětí do mateřských škol a současně přináší nutnost povinného předškolního vzdělávání pro děti ve věku od pěti let. Tento požadavek ještě více rozšiřuje rozkol mezi pečovatelským (sociálním) postavením mateřských škol v České republice a jejich vzdělávací funkcí.

Některé z požadavků na předškolní vzdělávání jsou determinované okolnostmi spojenými s národními tendencemi (ekonomika, demografie), jiné jsou ovlivněny širšími trendy, které řeší všechny země tzv. vyspělého světa (začleňování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, povinné předškolní vzdělávání apod.). Celý svět je globalizován, roste tlak na výkon, do školství se dostávají pojmy, jakými je např. konkurenceschopnost, efektivita, objevují se nové podoby marginalizace a sociálního vyloučení.

Koncepčním rámcem následujícího textu je postmoderní situace, ve které kontrastují zejména dva diskursy – *kritická reflexe moderního myšlení* (kritický postmoderní diskurz) na straně jedné a *neoliberalní diskurz* na straně druhé. První z nich dekonstruuje osvícenské myšlenky a přináší nové radikálně demokratické vzdělávací perspektivy. Druhý diskurz prosazuje do současného vzdělávání požadavky trhu a globalizované ekonomiky. Výsledkem je konfuze jak v samotné školské praxi, tak například v přípravném vzdělávání učitelů a učitelské profesi obecně.

1.1 Vymezení pojmu postmoderní společnost

Pokud hovoříme o postmoderní společnosti, jejím předchůdcem je přirozeně společnost moderní, která je produktem průmyslové revoluce. Industrializace přichází v 18. století, ale přerod z tradiční do moderní společnosti se počítá zpravidla až od přelomu 18. a 19. století. Moderní éra je typická rozvojem technologií a trhu. Do oblasti vědy a pedagogiky proniká osvícenství, tedy logika a racionalita.

Postmoderní diskurz se rodí koncem šedesátých a začátkem sedmdesátých let minulého století. Pojem *postmoderní společnost* se nejvíce spojuje se jménem Jeana-Francoise Lyotarda (1979). Do pedagogiky proniká postmoderní myšlení v 90. letech minulého století (Colom 2002; Laudo 2011).

Kritické postmoderní myšlení nahlíží na dvacáté století jako na století lidské agrese, které přineslo nacismus a totalitarismus a které lze interpretovat jako „selhání ontologických struktur modernity a fatální nezvládnutí emancipačního projektu [...] Z toho plyne, že vize budoucnosti mohou vznikat až v důsledku důkladné reflexe rizik, jinak řečeno, že spíše než plánovat budoucnost je vhodnější udržovat kritickou otevřenost vůči jejím výzvám“ (Lorenzová, 2016, s. 29).

V následujícím textu chápeme postmodernu jako určité paradigma myšlení, které je charakterizováno snahou o kritiku moderního technicistního přístupu člověka ke světu (pojetí pravdy a chápání reality), ale současně je typické všudypřítomným procesem ekonomické globalizace. Kritika moderního technicistního přístupu člověka ke světu se odráží především v oblasti výzkumu a proniká do pedagogiky. Ekonomické požadavky a potřeby globálního trhu se projevují především v evropské vzdělávací politice (tedy i vzdělávací politice ČR). Důsledkem je např. masivní reforma vysokého školství, ale i redefinice úlohy školy a vzdělávání ve společnosti a v oblasti kultivace osobnosti.

1.2 Změna paradigmatu školy a vzdělávání

V současné době můžeme vnímat určitou diskrepanci mezi humanistickým konceptem školy definovaným v pedagogice a politickou, ekonomickou, ale i mediální „kolonizací“ školství, kterou přináší neoliberalní diskurz (Petrušek, 2006, s. 2). Humanistickou koncepci vnímáme v souladu s dalšími autory (Helus, 2009; Kotásek, 2004; Spilková, 2005) jako antropologické zaměření na potřeby a možnosti dítěte, na jejichž základě je rozvíjen jeho potenciál, jeho „lidskost“. Doposud byla tradičním úkolem školy socializace dítěte na pozadí kulturního života společnosti, do které vrůstá (enkulturace), a jeho personalizace (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014; Štech, 2007).¹

1 Enkulturation - přizpůsobování se, adaptace na kulturu a prostředí dané společnosti. Socializace - adaptace na kodifikované i nekodifikované normy chování, kontakt s lidmi, začlenění se do prostředí skupiny, rodiny. Personalizace - uvědomění si vlastní osobnosti, identifikace sebe sama (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014, s. 50).

Na pozadí konceptu celoživotního učení (*lifelong learning*) však směřuje vzdělávání ve školách spíše k utilitárně a pragmaticky pojaté přípravě pro úspěšný život, zejména k tomu uspět na trhu práce (Knecht, 2014; Porubský et al., 2013; Štech, 2007).

Někteří autoři hovoří o jednom z největších zlomů v historii školního vzdělávání (Porubský et al., 2013; Štech, 2007), který přináší změnu funkce školy (Janík, 2009; Syslová, 2012; Walterová, 2009) z osobnostně-kultivační k adaptační, neboť má jedince připravit na to, aby obstál nárokům rychle se měnících podmínek života, a zdůrazňuje zejména kvalifikační stránku vzdělávání.

Tzv. *governmentalitu*² (Foucault, 1996) můžeme vidět pronikat do pedagogiky, kde ji nalézáme v tzv. specifickém pedagogickém *neojazyku* převzatém z ekonomického a manažerského slovníku. Jde o pojmy, ale i postupy, jakými jsou management, konkurenceschopnost, efektivita, výkon, kvalita, evaluace, decentralizace, autonomie, klient, strategické řízení, apod., které se zabydly ve vzdělávací politice i kurikulárních dokumentech (Kaščák & Pupala, 2011; Lorenzová, 2016; Starý et al., 2012; Strouhal, 2012; Šedová, 2013; Šíp, 2013; Švaříček, 2013) a kterými ekonomika (a politika) operacionalizuje svoje nároky na veřejné vzdělávání.

V rovině řízení škol sílí tendence zavádět nové mechanismy kontroly a zvýšit výkon škol čistě kvantitativními prostředky. Příkladem mohou být srovnávací testy škol (např. PISA, PIRLS), sestavování ratingových žebříčků apod. Jak někteří autoři (Kaščák & Pupala, 2013; Lukášová et al., 2012; Štech, 2011; Švaříček, 2013) upozorňují, zaváděný klientský systém vzdělávání v duchu tržní logiky předpokládá, že školy lze považovat za podnikatelské subjekty soutěžící na trhu se vzděláním o přízeň potenciálních zákazníků, kteří se mají rozhodovat jen pro ty nejspolešnější a nejlepší vzdělávací instituce. Stranou však zůstává, že do výsledků škol se promítá celá řada neměřitelných a přitom zásadních faktorů (např. rodinné zázemí dětí, žáků a studentů, jejich schopnosti a možnosti, lokalita školy apod.). Jak ke kontroverznímu tématu kontroly kvality školního vzdělávání poznamenávají Kaščák & Pupala (2012a), neoliberální správa vzdělávání zavádí novou kulturu testování, která chápe normy, jež v moderní době sloužily zejména k identifikaci odchylek a normalizaci jednotlivců, jako „indikátory kvality školy“.

Často se hovoří o krizi výchovy (Lukášová et al., 2012, s. 16) jako o „problému, s nímž si společnost neví rady, protože svět již nenabízí jednoznačnou vodítka k formulaci definitivních rozhodnutí a univerzálně platných cílů“ (Strouhal, 2012,

| 2 Pojem, jenž označuje strategii vládnutí, která spojuje určitý typ mentality se specifickými technologiemi moci.

s. 362) či o společenské krizi, která vyjadřuje zpochybnění navyklého spoléhání, že bude lépe. Namísto toho se ukazuje, že výtobytky naší civilizace, toho, co lidé sami vytvořili, se mohou obrátit proti nim samotným (narušení ekosystému, zhroutilí světové ekonomiky apod.).

Učitelé se v této „zlomové době“ ocitají v situaci značně odlišné od „moderního“ pojetí vzdělávání. Nyní je jim jedinou oporou, že všechno je relativní a vše je vedeno partikulárními zájmy jedinců či institucí (Štech, 2007), což značně stěžuje implementaci kurikulární reformy do škol.

1.3 Postmoderna jako paradigma pedagogického myšlení

Pro postmoderní situaci v pedagogice je typické myšlení, které směřuje od logicko-pozitivistického k socio-kritickému. Nové epistemologické teze přináší do pedagogiky kritiku tzv. objektivního poznání. Kuhn (1997, s. 190–194) např. uvádí, že při procesu poznání dochází v nervovém systému každého z nás k procesu přeměny podnětů na vjemy. Tento proces je determinován biologicky a sociálně do té míry, že dívají-li se dva lidé na stejnou věc, s největší pravděpodobností nevidí totéž (Janík et al., 2014, s. 152). O tomto způsobu, respektive cestě k poznání, se hovoří jako o „tichém“. Znamená to, že žádná věda a vědecká teorie se neutváří „objektivně“, ale v jejich pozadí stojí specifčnost jejich autorů.

Pro postmodernu jsou typické hermeneutické, fenomenologické a konstruktivistické přístupy pro zkoumání každodenní reality. Pro hermeneutické postupy (Gadamer, 2010) je příznačné, že výzkumník přistupuje ke zkoumání s jakýmsi *předporozuměním* zkoumaného jevu. Hermeneutiku můžeme charakterizovat jako cirkulární myšlenkový pohyb, který umožňuje přechody od předběžného celkového porozumění výzkumnému materiálu k dílčím obsahovým částem a zpět k celku a zakládá tak možnost interpretace smyslu výzkumných dat.

Zakladatel fenomenologie (Husserl, 2001, s. 79) hlásá, že při zkoumání jevů je nutné vidět věci tak, jak se nám samy jeví a zkoumat toto jevení se bez předsudků a předpojatosti. Patočka (2008) staví otázku poznání jako studii o smyslu a významu jevů, neboť každý z nás dává věcem kolem sebe jiný význam a mají pro něj jiný smysl.

Jedním z přístupů k vědeckému poznání v postmoderně je tzv. komplexní racionalita. Jde o vysvětlování reality prostřednictvím různých vědních disciplín. Východiskem je přesvědčení, že vše je nutné chápat v historickém, přírodním, společenském

a kulturním kontextu, tedy multidimenzionálně. Izolované znalosti a informace nejsou dostatečné, teprve poznávání v souvislostech nabývá smysluplnosti (Morin, 1999, s. 15).

Do nového pojetí epistemologické komplexity se dostává paradigma teorie chaosu. Někteří (Colom, 2003; Morin, 1999) ji považují za platnou také pro pedagogickou realitu, neboť mezi dětmi jakožto „prvky systému“ existují velmi významné odlišnosti (kognitivní, sociální, emoční i fyzické), což lze chápat jako splnění jedné z hlavních podmínek chaotických systémů. Také vývoj dítěte směrem k předem danému cíli je svým způsobem nepředvídatelný, neboť zkušenosti ukazují, že identické rodinné a vzdělávací podmínky nezaručují stejné efekty působení, což je opět znak chaosu. Přestože má každý učící se jinou úroveň znalostí a upřednostňuje jiné způsoby poznávání, přistupuje se ke všem subjektům stejně, čímž vzniká nerovnováha a chaos (Colom, 2003, s. 242). Jde o model, který bychom mohli nazvat také modelem paralogickým, neboť pedagogická realita je jevem dynamickým, nelineárním, nepředvídatelným, tedy ve své podstatě velmi chaotickým. Na druhé straně pedagogika nestanovuje normy, ale „vysvětluje, zkoumá a objasňuje výchovné jevy. Jejich popis, vysvětlení a zhodnocené výsledky zkoumání pak poskytují orientaci pro výchovnou praxi“ (Opravilová, 2016, s. 12).

Z hlediska cílů této publikace se jeví jako důležité paradigma konstruktivistické epistemologie,³ které také odmítá jedinou „skutečnou“ realitu a otevírá nestigmatizující pohled na jednotlivce ve společnosti z hlediska etnicity, genderu, sexuality, ekonomického postavení, postižení, kulturní příslušnosti apod. Nově otevírá téma lidské důstojnosti, spravedlnosti a svobody (Kolářová, 2012, s. 17).

Pro pedagogiku, a tím i pro učitele, se stává velkou výzvou diverzita (multikulturní výchova, globální výchova, vzdělávání cizinců, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, individualizace a diferenciací vzdělávání atd.), kterou bychom mohli postulovat na hodnotu samu o sobě.

Poznání tedy nesměřuje k tomu, abychom nacházeli pravdy a objasňovali realitu, ale abychom dokázali různé jevy interpretovat z hlediska jejich komplexnosti. Znamená to také schopnost pedagogiky „otevřít se“ dalším vědním oborům a společně zkoumat a poznávat vzdělávací realitu. Pro učitele mateřské školy to znamená nepředávat dětem „pravdivé/hotové informace“ o světě, ale otevírat jejich srdce a mysl poznávání světa v co nejširších souvislostech a z hlediska jeho diverzity.

1.4 Hlavní aktéři předškolního vzdělávání pohledem postmoderny

Hlavními aktéry předškolního vzdělávání jsou, kromě rodičů a zákonných zástupců, děti a učitelé. Na obě sociální skupiny budeme v následujícím textu nazírat zejména z pohledu sociologického. Důvodem je potřeba vidět tyto „aktéry vzdělávání“ pohledem postmoderní společnosti, neboť nová sociologie dětství (Corsaro, 2014; Hejlová et al., 2013; Helus, 2009a; James & Prout, 1990; Kaščák & Pupala, 2012; Mayall, 2000) redefiniuje nejen dětství, ale i dospělost a sociální role, které se s dětstvím spojují.

Sociologické hledisko považujeme za důležité východisko pro vymezení pojetí profese učitele mateřské školy. V souvislosti se sociologickým vymezením pojmu *profese* se dotkneme také profesionalizace učitelství, která však svým pojetím již spadá do pedeutologie. Pedeutologické otázky týkající se proměny rolí učitele mateřské školy, kvality jeho práce, soudobých teorií a výzkumů učitele, přípravného vzdělávání atd. budeme řešit ve třetí, stěžejní kapitole této monografie.

1.4.1 Nová sociologie dětství

Dětství již není možné vnímat dosud převažujícím pasivním pojetím dítěte jako toho, kdo přebírá názory starších a podřizuje se jejich potřebám a rozhodnutím. Nyní je na dětství nahlíženo optikou sociálních vztahů, kdy se děti aktivně podílejí na procesu přetváření, interpretace a reinterpretace kultury, ve které žijí. Mayall (2000) užívá pro vyjádření vztahů mezi dětmi a dospělými pojem *generationing* (dělat generaci). Tento koncept analyzuje způsoby, jakými jsou generace vytvářeny.

Současné výzkumy zaměřené na tzv. mezigenerační učení (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011) přinášejí informace o změně tradičního modelu učení mladých staršími. V České republice (ale i dalších státech Evropy a také USA) dochází ke stárnutí populace. To přináší mnohem delší vztahy, které mezi sebou jednotliví členové rodiny mají, a také širší interakce napříč generacemi. Již nejde jen o vztahy dítě-rodič-prarodič. Přicházejí často také další vztahy jako dítě-rodič-prarodič-prararodič.

V těchto interakcích rodiče předávají svým dětem zkušenosti, hodnoty, morální principy. Děti „přispívají svým rodičům tím, že je učí ICT dovednosti, nové technologie a trendy, které se vztahují k dnešní rychle se měnící době. Děti také mohou sdílet se svými rodiči znalosti z běžného školního vzdělávání. Vzájemnost učení se pak projevuje především v oblasti diskuzí nad politickými, sociálními a kulturními

tématy“ (Rabušicová, Kamanová, & Pevná, 2011, s. 62). Obohacením těchto diskuzí pak bývají právě pohledy prarodičů a praprarodičů, založené na jejich dlouholetých zkušenostech. Také další autoři (Alan, 1989; Montgomery, 2009; Možný, 2008) označují za hlavní rysy postmoderní rodiny obousměrné učení od starších k mladším a naopak.

Nová sociologie dětství je spojená s kritikou absence výzkumu dětství. Dítě bylo ve výzkumech často „schováno“ do širších sociálních skupin, zpravidla rodiny a školy (Alanen, 1988). S touto kritikou nelze zcela souhlasit, neboť v České republice byly výzkumy dítěte zejména v 1. polovině 20. století celkem početné (viz kapitola 2.5.2), i když šlo zejména o pozitivistické studie, které tvořily podle Jamsové a Prouta (1997, s. 10–14) dominantní rámec studií dětství. Výjimkou je prezentace empirických zjištění v monografii *Nahlížení do světa dětství* (Hejlová et al., 2013). Autorky chtěly vyplnit chybějící pedagogický pohled na dítě a dětství. Jak samy uvedly, dítě se stává předmětem spíše sociologických a psychologických výzkumů. Ve zmíněné publikaci se pokusily o vytvoření ucelnější představy o hodnotovém ukotvení světa současných dětí. Vycházely z hypotézy, že „hodnota přisuzovaná dětství a dítěti ovlivňuje významně jeho svět včetně jeho hodnotové orientace“ (s. 6). Využití smíšeného designu výzkumu přineslo zajímavá zjištění o hodnotovém ukotvení světa v mysli dětí předškolního, ale i mladšího školního věku (žáků 4. a 5. tříd), např. že vysoká společenská hodnota dítěte a jeho vývoje přináší rizika v podobě vysokých požadavků na výkony dětí (s. 212).

Současné trendy nové sociologie dětství nahlízejí na děti jako na sociální skupinu samu o sobě, z perspektivy přítomnosti, nikoli pouze jako na přechodovou fázi k dospělosti (Corsaro, 2014; Koťátková, 2014; Opravilová, 2016; Opravilová & Kropáčková, 2016). Tuto změnu pohledu na dítě ostatně můžeme zaznamenat již na počátku 20. století (Dewey, 1916; Keyová, 1909). Dětem je dnes přiznáváno právo hovořit do záležitostí, které se jich týkají, a aktivně participovat na tvorbě sociálních a kulturních vztahů (Mayall, 2000).

Pohled na dětství jako na svébytné a jedinečné období života člověka je v kontrastu se zvýšeným zájmem o dítě ve světě konzumu, tedy s ekonomickým pohledem. Dítě se často stává důležitým objektem, a to hned v několika oblastech – dětská krása, hra, oblečení, strava, zábava. Média ovlivňují, jak je nahlíženo na dítě, na dětství, dětské potřeby. Kašćák a Pupala (2012, s. 22) se s oporou o Ruddickovou (2003) domnívají, že „dítě je v globalizované neoliberální společnosti produkováno přes porozumění tomu, co to je globální subjekt jako globální spotřebitel“.

Tlak je ale vyvíjen také na budoucí úspěšnost dětí, která se pojí s tzv. intelektuální soutěživostí. Tak se stává, že dospělí (rodiče, učitelé) podněcují děti k vyšším výkonům, které však neodpovídají poznatkům vývojové psychologie a biologie předškolního věku, neboť neoliberální pojetí vzdělávání navozuje představu školy jako instituce, která má děti připravit jako flexibilní pracovní sílu neoliberálního trhu (Helus, 2004; Kaščák & Pupala, 2012; Štech, 2016).

Trefně se k neoliberálním praktikám vyjádřila Opravilová (2009, s. 1): „S manipulujícím přístupem se můžeme setkat na nejrůznějších ‚hravých‘ akcích pro děti, v komerčně vykalkulovaných herních projektech a pozvánkách do ‚hravých‘ vzdělávacích kroužků všeho možného. Dětem slibují báječnou zábavu, rodičům jako přidanou hodnotu pohodlně získaný edukační efekt v podobě navýšení inteligentního kvocientu. Bohužel výsledek bývá velice skromný, a pokud se vůbec o nějaký opravdu usiluje, je cesta k němu založena na duchamorném drilu za pomoci šaškovské čepice.“

V současnosti je tedy dítěti přiznáno právo na samostatnost, tvořivost a svobodu, ale jde o zcela jiný druh emancipace, než jaký požadovali pro dítě například reformní pedagogové (Chlup, Jarníková, Příhoda, Susová), představitelé humanistické psychologie (Maslow, Rogers), antipedagogiky (Millerová, 2001; Schoenbeck, 2006) nebo nové sociologie dětství (James & Prout, 1997; Mayall, 2000; Ruddick, 2003).

Jamesová a Prout (1997, s. 8) jako klasici nové sociologie dětství sumarizují nosné postuláty této disciplíny, jakými jsou např. (a) uznání přirozené povahy dětství, integrované do sociálního a kulturního kontextu; (b) zkoumání vztahů dětí jako hodnoty nezávislé na perspektivách dospělých osob; (c) vnímání dětí jako aktérů, kteří participují na konstruování a vytváření vlastních životů v prostředí, které je obklopuje, a ve společnosti, ve které žijí.

1.4.2 Sociologie profese učitele s přesahem do pedeutologie

Tematiku profese učitele mateřské školy a profesionalizace tohoto povolání považujeme za natolik závažnou vzhledem k tématu celé publikace, že bychom rádi nabídli v této kapitole hlubší vhled do chápání pojmů, jakými jsou *profese*, *profesionalita*, *profesionalismus* a *profesionalizace*, přestože mnozí čeští i zahraniční autoři poukazují na nejasné hranice těchto pojmů (Eraut, 1994; Janík et al., 2016; Píšová et al., 2011).

Profese je jedna z kategorií sociální stratifikace, tj. rozvrstvení společnosti (Průcha, 2002a, s. 19). Sociologové (Lieberman, 1970; Parsons, 1939; aj.) formulovali charakteristiky profese, k nimž patří především soubor speciálních, expertních znalostí a dovedností získaných dlouhou přípravou, vysoká míra autonomie a smysl pro službu veřejnosti (srov. Kasáčová & Cabanová, et al., 2009, s. 13; Spilková, 2007; Štech, 1994, s. 311). „Znamená to, že profesionálové jsou lidé, kteří ve své pracovní činnosti využívají poznatky, které nejsou běžně dostupné každému. Ideál služby činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslání či funkci ve společnosti – nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují významnou potřebu společnosti (otázky zdraví a života, řádu vztahů mezi lidmi apod.).“ (Štech, 2007, s. 333).

V našem pojetí chápeme profesi jako poměrně jasně vymezenou pracovní roli, ve které je důraz kladen na zodpovědnost a výsledky, které produkuje, ale také na dovednosti, znalosti a postoje, které její nositel musí mít. Naše pojetí tedy nevychází ze sociologického vymezení profese na základě strukturálních atributů, ale z pedagogicko-psychologického pojetí kvality výkonu profese.

Obdobně vnímáme pojem *profesionál*. Nevztahujeme jej pouze na osobu, která je členem některé z uznávaných profesí (tzn. označení stavu), ale vnímáme ji spíše ve spojení s expertností, tedy s mírou kvality výkonu, což znamená, že profesionál je člověk vykonávající výborně svoje povolání (Janík et al., 2016; Píšová et al., 2011).

Profesionalitu chápeme v souladu se všeobecně přijímaným sociologicko-pedagogickým diskurzem jako výkon jednotlivého představitele profesní skupiny, respektive jako „ideologicky, postojově, intelektuálně a epistemologicky zakotveného postoje jedince, který se vztahuje k praktikám profese, k níž náleží, a který ovlivňuje jeho profesní praxi“ (Evans, 2008, s. 28).

Ze sociologického hlediska patří k hierarchicky nejvýše postaveným povoláním lékaři a právníci. K těmto prestižním povoláním se vždy chtěli řadit také učitelé. Učitelské povolání bylo však vzhledem k (ne)naplněnosti charakteristik profese prohlášeno funkcionalistickými sociology koncem 20. století za *semiprofesi* (Etzioni, 1969; Orstein & Levin, 1989). Jako důvod se často uvádí kritéria Etzioniho (1969), tzn. že učitelství zahrnuje velký počet lidí, zejména žen, kteří pracují ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní, nikoli profesní autority (Štech, 2008, s. 140; Wiegerová et al., 2015, s. 13).

Zjednodušeně řečeno je *semiprofesí* myšleno variování učitelského povolání mezi „řemeslem“ a „profesí“. Učitelé však musí zvládat náročný teoretický rámec mnoha vědních disciplín, aby dostáli nároků tohoto povolání. Poznatkovou základnu tvoří interdisciplinární poznatky, které mohou být někdy značně kontroverzní, podmíněné a nejisté (Štech, 2008). Při přípravě na profesi však nejde o získání formalizovaných a abstraktních poznatků a jejich „inženýrskou“ aplikaci do praxe. Součástí přípravy musí být také rozvoj dovedností analyzovat sebe sama (sebereflexe), své vlastní zkušenosti, pocity, postoje a zároveň schopnost analyzovat žáka, ontogenezi jeho myšlení, jeho emoce, sociální dynamiku třídy atd., to vše ve vztahu ke kurikulu a zejména cílům vzdělávání.

Nejde se tedy naučit soubor úkonů, jako u řemesla, které by se daly rutinně zvládat, neboť v praxi se bude učitel setkávat s *jedinečnými případy* (*unique cases*) – pedagogickými situacemi, jejichž řešení bude podléhat systematické reflexi zkušeností (viz kapitola 3.2.4).

V současné době se často setkáváme s pojmem *profesionalizace*, který je chápán jednak jako cesta k dosažení parametrů uznávaných profesí (Lukášová-Kantorková et al., 2002; Spilková & Vašutová, 2008; Štech, 2007; Wiegerová et al., 2015), jednak jako cesta k stávání se profesionálem, tedy cesta k *profesionalismu*. Profesionalismus (*professionalism*) je v tomto pojetí vnímán nejen jako kvalitně prováděný výkon profesionála, ale také jako výkon prováděný v souladu s vnitřním kodexem profese (srov. Pišová et al., 2011, s. 36).

Vývoj procesu profesionalizace analyzoval Hargreaves (2000, s. 162) a rozdělil jej na čtyři etapy. Přestože vycházel ze situace v anglofonních zemích, předpokládá, že etapy jsou typické i pro ostatní země světa, i když ne v tomtéž pořadí či ve stejné době.

První *pre-profesionální etapa* vrcholí zhruba v polovině 20. století. Jde o období, v němž se ve školství kladl důraz především na kázeň a práce učitele vycházela ze „selského rozumu“. Druhá etapa, označovaná jako *autonomní profesionalismus*, přináší univerzitarizaci přípravného vzdělávání učitelů a posílení jejich autonomie. Charakteristickým znakem tohoto období je individualismus, který však přináší nejistotu a frustraci učitelů způsobenou absencí zpětné vazby a kolegiálního dialogu (Pišová et al., 2011, s. 38). Třetí etapou je *kooperativní/kolegiální profesionalismus*. Tato etapa přináší poznatky o efektivnosti týmové práce, kolegiální spolupráce a proměně školy v učící se organizaci. Hargreaves ji datuje na konec 80. let

minulého století. Zatím poslední etapu nazývá etapou *postmoderní*. Toto období je typické deprofesionalizací, kterou přináší společnost vědění, globalizace a neoliberalní politika (Píšová et al., 2011; Štech, 2007).

V České republice se můžeme v současné době setkat na straně jedné se snahou akademické obce a reprezentantů školské praxe o posílení profesionálního statusu profese učitelství (např. založení Asociace profese učitelství v roce 2009, spolupodílení se na tvorbě standardů kvality učitele). Na druhé straně je pod tlakem neoliberalismu zpochybňována potřebnost *hlubokého vědění a speciálních dovedností v oboru*, které vyžadují důkladnou a dlouhou vysokoškolskou přípravu.

Co se týká *autonomie a osobní odpovědnosti*, jeví se být podporované zejména možnosti vytvářet vlastní školní vzdělávací programy, možnosti svobodně volit vzdělávací strategie pro naplnění cílů třídních vzdělávacích programů (v mateřských školách) atd. Jak však upozorňuje Štech (2007, s. 334), učitelé nejsou schopni dostát odpovědnosti za „rozvoj osobnosti a kompetencí“, neboť není jasně specifikováno, co kompetence jsou a jak je rozvíjet (podrobněji v kapitole 2.4.1).

Podíváme-li se na třetí kritérium, které chápe profesi jako vysoce *společensky prospěšnou službu*, nacházíme rozpory v možnostech alternativních zdrojů vzdělávání – od domácího vzdělávání k možnosti soukromého vzdělávání. Tato „veřejná služba“ podléhá často kritice, při níž jsou napadány profesní dovednosti učitelů, ale zpochybňováno je i poslání školy. Konkrétním příkladem v oblasti předškolního vzdělávání je předání kompetencí státu v oblasti péče o děti ve věku do tří let soukromému sektoru (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014), čímž je princip solidarity nahrazen subsidiaritou.

V případě učitelů mateřských škol, kteří jako jediní z učitelských profesí získávají kvalifikaci pouze na základě středoškolského vzdělání, se cesta k profesionalizaci tohoto povolání jeví ještě obtížnější než u ostatních učitelských profesí.

Shrnutí

Kritické postmoderní myšlení (do pedagogiky proniká v 90. letech minulého století) ovlivněné technicistním přístupem člověka ke světu a ekonomickou globalizací se odráží jak v evropské, tak české vzdělávací politice, která usiluje o mohutnou vzdělávací reformu, včetně nového definování role školy, vzdělávání ve společnosti i sféry kultivace osobnosti. Paradigma školy a vzdělávání ovlivněné konceptem

tzv. celoživotního učení se výrazně mění. Funkce školy, dříve vnímaná jako osobnostně-kultivační, přechází do roviny adaptační s cílem připravit jedince na to, aby obstál na trhu práce a kvalifikovaně zvládal rychle se měnící životní podmínky.

V kurikulárních dokumentech i v pedagogice se objevuje specifický jazyk převzatý z manažerského a ekonomického slovníku. V řízení školských institucí soutěžících o „klienta“ na vzdělávacím trhu je akcentována kontrola kvality pomocí srovnávacích kvantitativních testů, bez ohledu na to, že jejich výsledky jsou ovlivňovány množstvím dalších faktorů, které změřit nelze.

Postmoderní pedagogické myšlení směřuje k otevření nového pohledu na jednotlivce ve společnosti, na lidskou důstojnost, spravedlnost a svobodu, bez jakékoli stigmatizace. Děti nejsou považovány za pasivní příjemce informací a názorů starších, kterým se podřizují, ale naopak za aktivní účastníky vlastní životní cesty v prostředí, které je obklopuje, a ve společnosti, ve které žijí. V nové sociologii dětství je na děti nahlíženo jako na svébytnou sociální skupinu. Dětství tudíž neznamená jen přechodovou etapu k dospělosti. V současné postmoderní rodině se mění tradiční model učení mladších staršími na tzv. učení mezigenerační, obousměrné (děti → rodiče → prarodiče → (někdy) → praprarodiče... ←).

Výchova a vzdělávání dítěte se odehrávají v realitě, která nemá neměnnou, fundamentální povahu. Poznávání světa, do kterého děti vrůstají, se utváří kontextově, interpretativně a reflexivně. V pedagogické praxi znamená postmoderní chápání diversity jako hodnoty a příležitosti k obohacení a pěstování citlivosti vůči jinakosti.

Tento interní pluralismus pedagogických diskursů (akademický, neoliberální, ale také konzervativní, progresivní, individualistický, kolektivistický atd.), ukazuje, že není k dispozici univerzální teorie, jak děti vychovávat a vzdělávat, ale je potřeba přijmout skutečnost, že tytéž pedagogické otázky a problémy lze promyšlet a zkoumat mnoha různými způsoby.

Všech těchto souvislostí by si měli kriticky všimnout učitelé (nejen) mateřských škol, což předpokládá nejen schopnost porozumět mnohačetnosti a mnohdy také naprosté protikladnosti a rozpornosti podob našeho světa, ale také ochotu vyjasnit sami sobě, jaký je jejich vztah ke skutečnosti a v čem spočívají překážky jejich myšlení, postojů a jednání v podmínkách postmoderní situace školy, výchovy a vzdělávání.

S měnícími se požadavky na vzdělávání v postmoderní společnosti souvisí pojmy, jakými jsou *profese* učitele, *profesionalita*, *profesionalismus* a *profesionalizace* učitelského povolání. Neoliberální politika u nás však vnáší do požadavků na profesi a profesní postavení učitelů ve společnosti určité nejasnosti tím, že stojí proti požadavkům akademické obce a školské praxe vyžadující důkladnou vysokoškolskou přípravu. Příkladem může být učitelství pro mateřské školy, kde postačuje k získání kvalifikace pouze středoškolské vzdělání (na rozdíl od ostatních učitelských profesí), což se jeví na cestě k profesionalizaci tohoto povolání jako velmi obtížné.

2 RETROSPEKTIVA, SOUČASNOST A PERSPEKTIVA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Chceme-li porozumět soudobým trendům a směřování českého předškolního vzdělávání, ale i školství obecně, neobejdeme se bez krátkého ohlédnutí do sociokulturního a politického kontextu let minulých. Neméně důležité bude vymezit pojmový aparát předškolního vzdělávání, neboť jak ukazují někteří autoři (Majerčíková et al., 2015; Průcha et al., 2016; Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014), teoretická reflexe dané problematiky se dostává do terminologických potíží. Mezinárodně vymezený koncept *early childhood education and care* (ECEC) chápe péči a vzdělávání dětí zpravidla od narození po nástup dětí do primárního vzdělávání. V České republice byla dlouhé roky oddělena koncepce péče o děti ve věku do tří let v zařízeních jeslí. Od tří do zpravidla šesti let se vzdělávání, respektive péče a vzdělávání, chápe převážně jako institucionální vzdělávání v mateřských školách.

Pojetí předškolního vzdělávání neodmyslitelně souvisí s pojetím profese učitele, neboť ten se stává jedním z nejdůležitějších „faktorů“ ovlivňujících jeho kvalitu. Proto se v následujících kapitolách pokusíme nastínit podobu předškolního vzdělávání v historických a společenských souvislostech až po trendy, které by se mohly otevřít v horizontu několika příštích let. Nahlédneme jak na podobu praktickou, tak na teorii a výzkum a alespoň ve zkrácené formě také na předškolní vzdělávání v evropském i světovém kontextu.

2.1 Vymezení pojmu předškolní vzdělávání

Označení *předškolní vzdělávání* začalo být v České republice používáno v souladu s mezinárodním vymezením ISCED (1997), ale také v souladu s přijetím školského zákona (2004). Dříve se pro obsah činnosti mateřských škol používal termín *předškolní výchova*. Kromě toho, že se v souladu s mezinárodním vymezením začalo používat označení předškolní vzdělávání, doznalo změny také postavení mateřských škol. Ty se s novým školským zákonem (2004) staly poprvé v historii „školami“ a opustily status školských zařízení. V odborné literatuře se můžeme i dnes setkat se spojením *předškolní výchova a vzdělávání*.

Ukazuje se, že v posledních letech proniká do odborné literatury také spojení *předškolní edukace* či *preprimární edukace* (Kasáčová et al., 2011; Majerčíková et al., 2015). Pojem *edukace* přinesl do českého prostředí Jan Průcha v publikaci *Moderní*

pedagogika (2002). Vzbudil tím velkou diskuzi. Na Slovensku se pojem *edukace* etabloval poměrně rychle po rozpadu České a Slovenské Federativní Republiky, a tak se stalo, že slovenští autoři, kteří publikují v českých odborných časopisech a působí v českém akademickém prostředí, přenáší tento pojem i k nám (Kostrub, 2005; Majerčíková, 2012; Miňová et al., 2013).

Podrobněji se terminologií zabývají např. Syslová, Borkovcová a Průcha (2014), Majerčíková a kol. (2015) či Průcha a kol. (2016). V jejich pojetí nacházíme značné rozdíly. Syslová se přiklání k užívání pojmu *předškolní vzdělávání* v souladu s evropskými trendy a anglickým *pre-school education*, Majerčíková se přiklání k *předškolní edukaci* v souladu se slovenskými zvyklostmi a Průcha k *předškolnímu vzdělávání* v souladu s dokumentem ISCED 2011 *Operational Manual* (2015). Jde o velmi zjednodušené shrnutí diskuzí těchto tří autorů, neboť do jejich pojetí terminologie vstupují další faktory, např. pojetí *péče*, které se objevuje v obecně přijatém mezinárodním označení ECEC (v překladu *vzdělávání a péče v raném věku*). Tento pojem si všichni tři autoři vykládají zcela rozdílně. Syslová, Borkovcová a Průcha (2014, s. 17) jej chápou na základě studia vzdělávacích programů (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1983; RVP PV, 2004) jako ochranu zdraví dětí a jejich bezpečnost, Průcha a kol. (2016, s. 14) jako spojení s vymezením institucionální péče o nejmladší děti. Majerčíková a kol. (2015, s. 15) se k vymezení pojmu vyjadřují v souvislosti s edukací dětí do tří let, ale ve smyslu toho, že se „v našich podmínkách příliš neděje“.

Problematika slovního spojení *předškolní vzdělávání* se dotýká jak obsahového vymezení pojmu *vzdělávání*, tak vymezení věku dětí, jimž je vzdělávání poskytováno v souvislosti s pojmem *předškolní*. Přikláníme se k obsahovému vymezení pojmu *vzdělávání* jako procesům „kterými společnost záměrně a napříč generacemi předává své nashromážděné informace, znalosti, postoje, hodnoty, dovednosti a způsoby chování. To znamená, že termín *vzdělávání* zahrnuje i procesy výchovy (ve smyslu dříve u nás používaného termínu *předškolní výchova*)“ (Průcha et al., 2016, s. 13).

Majerčíková a kol. (2015, s. 11) uvádí, že se přiklání k pojmu *edukace* proto, že etymologicky znamená „vzdělávání, vychovávání, procvičování“. Jejich vymezení vyvolává otázku, zda právě „procvičování“ je tím, co odlišuje *vzdělávání* od *edukace*, respektive od výše uvedeného chápání pojmu *vzdělávání*.

Co se týká pojmu *předškolní*, mezi autory dochází k poměrně velkým neshodám. V souladu s psychologií (např. Langmeier & Krejčířová, 2006; Nakonečný, 1997; Vágnerová, 2008), ale i legislativním vymezením, jde v českém i slovenském

prostředí zpravidla o věk dětí mezi třetím a šestým rokem. Průcha a kol. (2016, s. 16) navrhuje zachovat označení *raná péče/vzdělávání* pro děti v jeslích a ostatních institucích a *předškolní vzdělávání* pro institucionální vzdělávání v mateřské škole. Nově navrhuje zavést označení *preprimární vzdělávání* pro povinný rok před vstupem do primárního vzdělávání. Jeho pojetí však nepřináší vyjasnění věku dětí, kterým je vzdělávání určeno. Vede spíše k odlišení privátního a veřejného sektoru vzdělávání. V privátním sektoru totiž mohou být vzdělávány děti od jednoho roku až po povinný rok před vstupem do primárního vzdělávání (do pěti let), do veřejného sektoru je umožněn vstup až dětem dvouletým.

Syslová, Borkovcová a Průcha (2014, s. 17) se přiklánějí k označení *rané vzdělávání* či *vzdělávání v raném věku*. K tomuto označení se jako k nepřilíš vhodnému vyjadřuje Majerčíková a kol. (2015, s. 14). Navrhuje zachovat pojem *předškolní* pro celé období od narození po vstup do primárního vzdělávání, což je v souladu s Opravilovou, která říká, že „předškolní vzdělávání zahrnující celé období od narození dítěte po jeho nástup do povinného školního vzdělávání...“ (Opravilová & Kropáčková, 2005, s. 16). Toto pojetí je ostatně ve shodě také se Šulovou (2005, s. 8).

V roce 2014 se u kulatého stolu, který byl součástí konference *Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás: Předškolní vzdělávání v teorii a praxi*, otevřela diskuze k otázce rozsahu předškolního vzdělávání a jednoznačně zaznělo, že bude nutné přehodnotit stávající postoj odborníků k označení *předškolní* pouze na věk 3–6 let. Jde o interdisciplinární pojetí předškolního vzdělávání (Majerčíková et al., 2015; Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016), které staví na výzkumech a teoriích dalších vědních disciplín, nejen pedagogických, a proto by mělo pojímat celé období, tzn. od narození po vstup do primárního vzdělávání. K tomuto pojetí vybízí také nové legislativní opatření, které posunulo hranici pro přijímání dětí do mateřských škol na dva roky věku dítěte.

Obdobný problém se ukazuje při použití spojení *předškolní pedagogika* (podrobněji viz kapitola 2.5.1). Tato publikace nemá ambici řešit terminologické potíže, pouze nabízí ukázkou různých pohledů a argumentů, které se v souvislosti s touto problematikou objevují, případně otázky s nimi spojené. V následujícím textu budeme používat pojmy *předškolní pedagogika* v souvislosti s teorií a výzkumem a *předškolní vzdělávání* v souvislosti s praxí a legislativním vymezením.

2.2 Historické milníky předškolního vzdělávání

Historický kontext je pro předškolní vzdělávání důležitý hned z několika důvodů. Ukazuje zkušenosti, na kterých je možné stavět. Ukazuje problémy, s jakými se předškolní vzdělávání i jeho teorie potýkaly a z jejichž řešení je možné se poučit. V následujícím textu si neklademe za cíl seznámit se s celou historií vzniku institucionálních zařízení, proměnou cílů či teoretickým východiskem. Naší snahou je vyzdvihnout ty nejpodstatnější události, které z našeho pohledu nejvíce ovlivnily současnou podobu či trendy českého předškolního vzdělávání.

2.2.1 Proměny institucionálního předškolního vzdělávání

V historickém, kulturním a společenském kontextu se často střídá dvojí přístup k institucionálnímu předškolnímu vzdělávání. První přisuzuje mateřské škole úlohu zastupování a doplňování rodinné výchovy a druhý jí světuje funkci vzdělavatelskou s postupnou integrací do vzdělávací soustavy. „Tyto dva proudy, záměrně vzdělávací a obecně socializační, představují základní přístupy k výchově předškolního dítěte prakticky dodnes [...] Jde v podstatě o různé varianty učebně disciplinárního či osobnostně orientovaného modelu.“ (Opravilová, 2007, s. 14).

V českém prostředí se první veřejné předškolní instituce objevují od počátku třicátých let 19. století v podobě opatroven, útulků, dětinců, dětských škol a dětských zahrádek. Většina z nich plní především funkci opatrovatelskou a výchovnou. Významným mezníkem bylo založení pražské vzorné opatrovny na Hrádku v roce 1832, v jejímž čele stál učitel Jan Vlastimír Svoboda. Napsal spis *Školka čili Prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*. V této opatrovně převládala právě funkce vzdělavatelská. Obsahem Školky byla výuka trivie (čtení, psaní, počítání), morální a náboženská výchova, hry, zaměstnání, písně, cvičení v pozorování a věcné poučování. Dalšími didaktickými spisy Svobody jsou např. *Malý čtenář*, *Malý písař*, *Sebrání českých písní*.

V roce 1869 byl vydán rakouský školský zákon, který doporučoval zakládat při obecných školách také předškolní zařízení. Na něj navazoval výnos ministra školství v roce 1872, který specifikoval předškolní zařízení. Rozdělil je podle účelu na jesle, opatrovny a mateřské školy. Současně přinesl zákaz výuky trivie v mateřských školách a radil, aby základní činností byla hra a činnosti (zaměstnání) odpovídající věku dítěte.

Přesto však převládal školský charakter přístupu k dítěti. Počátkem 20. století se vzedmula vlna reformních snah, která přinesla požadavky na změnu přístupu k dítěti. Představitelé reformního hnutí kladli důraz na projevování respektu k zájmům a potřebám dětí předškolního věku. K nejznámějším představitelkám patří Anna Süssová (1858–1941) a Ida Jarníková (1879–1965). První z nich se ve svém díle hlásí k myšlenkám J. A. Komenského, např. v knize *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* (1912). Cílem výchovy je pro ni „podporovati přiměřeným zaměstnáním vývoj těla, aby nabylo potřebných vlastností pro výchovu rozumovou v době pozdější“ (Süssová, 1912, s. 51), za prostředek k dosažení tohoto cíle považuje na prvním místě hru, dále tělocvik, lehké práce zahradní, rozmluvy, vypravování a cvičení paměti.

Co se týká hry, považuje ji za základ rozvoje dítěte, na což upozorňuje na několika místech knihy: „Volným hrám věnuje pěstounka největší pozornost. Jsou dětem milé a jí poskytují nejvhodnější příležitost k výchově individuální“ (Süssová, 1912, s. 58); „Přes to však opakuji, že dokud nejen na hry vůbec, ale na hry opravdu dětské nebude brán největší zřetel ve škole mateřské, nejen na papíře, ale i v praxi, a dokud si nezvyknou zejména pěstounky pohlížet na školy mateřské jako na rozšířený domov, kde si děti opravdu mohou hrát, dotud to nebudou pravé školy mateřské.“ (s. 67). Důraz kladený na tzv. rodinnou výchovu je jádrem její reformy a je myšlen jako protiklad výchovy školské.

Jarníková se naopak v publikaci *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných* (1908) věnovala rozpracování obsahu vzdělávání. Rozdělila jej na 4 oblasti – člověk, zvířata, rostliny a různé. Do různého patřily například poznatky z přírody, rodina, dopravní prostředky apod. Na tuto publikaci navázala *Příručkou pro školy mateřské* (1911), ve které se zabývá rozdělením času a výchovnými prostředky. Jak si ukážeme v závěru této kapitoly, individualizace a obsah vzdělávání patří k nejproblematičtějším oblastem jak praxe, tak teorie vzdělávání dětí v mateřských školách.

Rozdílnost názorů na výchovu dětí v tomto období s sebou přinesla nahodilost a nesytemovost v práci mateřských škol. Chyběly ucelené osnovy práce, ty vznikaly spíše z iniciativy jednotlivců (Šmelová, 2004, s. 53).

Přijetí požadavků reformního hnutí znamenalo položení základů rozvoje svobodné osobnosti, což se odráželo ve všech výchovných programech, které vznikaly mezi světovými válkami. Nástup fašismu a 2. světové války tyto snahy přerušil. Pro totalitní režimy byly tyto myšlenky nepřijatelné, proto 2. polovina 20. století nastolila jiné požadavky na výchovu dětí předškolního věku.

2.2.2 Reflexe jednotné školy

V roce 1948 byl přijat zákon o jednotné škole. Problematiku jednotné školy dobře charakterizovala Krejčová (2010, s. 2) prostřednictvím čtyř rovin/rolí (role státu, role vzdělávacího programu, role učitelky, role dítěte).

Tabulka 1

Charakteristika jednotné školy

Role státu	Stát detailně vymezoval veškeré požadavky na vzdělávání, tzn., co se na kterém typu školy bude učit, v jakém rozsahu, v jakých časových posloupnostech a dotacích, jakými metodami a formami (viz metodiky pro učitele rozpracované do jednotlivých kroků, včetně časově tematických plánů).
Role vzdělávacího programu	Vzdělávací programy (učební osnovy) se zaměřovaly zejména na obsah vzdělávání, tedy na učivo. Učivo v nich bylo podrobně rozpracováno. V průběhu let neustále narůstalo, což v praxi vedlo k předimenzovanosti obsahu vzdělávání a encyklopedičnosti při předávání učiva.
Role učitelky MŠ	Úkolem učitelky bylo zprostředkovat dětem to, co pro ně bylo detailně naplánováno „shora“. Učitelka se dostává do role vykonavatele daných předpisů, norem, vzdělávacích obsahů.
Role dítěte	Dítě se v takto nastaveném systému dostávalo do role příjemce. Jeho úkolem bylo přijmout to, co se mu učitelka snaží zprostředkovat. Dítě je úspěšné, zná-li učivo a má-li dovednosti, které byly pro daný věk předepsány (ve třech, čtyřech, pěti, šesti letech dítě zvládá předepsané požadavky).

Zdroj: Krejčová, 2010, s. 2.

V roce 1948 vznikl *Pracovní program pro mateřské školy*, v němž se poprvé objevily tzv. výchovné složky (např. jazyková výchova, tělesná výchova, hudební výchova). Cíle se odkláněly od dítěte směrem k požadavkům socialistické společnosti. Pojem *zaměstnání*⁴ začal směřovat od herních aktivit z reformního období směrem k hromadným frontálním činnostem.

V následujících programech se postupně odráží vzrůstající vliv sovětské pedagogiky. V roce 1953 (*Prozatímní osnovy mateřské školy*) se poprvé objevuje celostátně požadovaný režim dne. Na dlouhou dobu mizí také pojem *spontánní hra* a je nahrazen termínem *hra tvořivá*. V roce 1960 vyšly *Osnovy výchovné práce v mateřské škole*, které byly doplněny metodikou *Rok v mateřské škole*. V tomtéž roce byl přijat nový školský zákon, který uznal jesle jako další předškolní zařízení. Proto byly v roce 1963 vydány *Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy*.

⁴ Zaměstnáním jsou z pohledu současného *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* myšleny řízené, didakticky zacílené činnosti připravené učitelkou.

Postupně byly výchovné plány rozpracovány do tří věkových skupin a cíle zaměřeny nejen ideově, ale také na přípravu pro vstup do základní školy: „V souladu s cíli vyspělé socialistické společnosti dostává se v předškolních zařízeních dětem od nejranějšího věku do šesti let výchovy a přiměřené přípravy k základnímu vzdělávání.“ (1967, s. 8). Součástí programu se stala *Metodika výchovná práce v jeslích a mateřských školách*.

V roce 1968 se na krátký čas objevily snahy o demokratizaci společnosti, které však byly vzápětí násilně ukončeny a nastal tvrdý proces normalizace, který se odrazil také ve vzdělávacích dokumentech. Především byl prohlouben tlak na ideové působení vzdělávání. Příkladem mohou být cíle předškolní výchovy uvedené v *Programu výchovné práce* z roku 1977: „zabezpečovat především prohloubení ideově politického zaměření předškolní výchovy jako významného ideologického prostředku, který je uvědoměle využíván ve prospěch rozvoje socialistické společnosti a jejích zájmů.“ Tento program zvýšil nároky na děti i učitelku. Počet výchovných složek se rozšířil o matematické představy, literární výchovu apod. Hra byla téměř vytěsněna z denních činností a nahrazena didaktickou hrou a činnostmi plně organizovanými učitelkou.

V roce 1978 se staly mateřské školy školskými zařízeními (zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních) a jejich úloha byla jednoznačně spojena s přípravou na základní školu. Tento zákon také pro některé děti přinesl povinnost navštěvovat mateřskou školu (§ 5, odst. 4 a 5):

Pro děti, které nemohou do mateřských škol pravidelně docházet a které mají ve školním roce, v němž dosáhnou věku šesti let, zahájit povinnou školní docházku, se při mateřských školách zřizují ve druhém pololetí předcházejícího školního roku přípravná oddělení, v nichž se děti připravují na povinnou školní docházku. V zájmu příznivého vývoje smyslově postižených dětí předškolního věku je docházka těchto dětí do mateřských škol povinná od počátku školního roku, v němž dítě dovrší pátý rok věku.

Prováděcí vyhláška č. 87/1980 Sb.⁵ specifikuje činnost tzv. přípravných oddělení pro děti, které nedochází do mateřských škol pravidelně a na něž se vztahuje povinnost přípravy k zahájení povinné školní docházky. V této vyhlášce se také píše o možnosti zařazovat dvouleté děti do mateřských škol v případě, že v blízkosti nejsou zřízeny jesle.

5 Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o mateřských školách, společných zařízeních jeslí a mateřské školy a dětských útlučích.

Poslední program je z roku 1983. Jde o *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* doplněný jedenácti metodickými příručkami. Z formulací programu je patrné, že „dítě se stává stále výrazněji pouhým objektem působení učitelky a zacházení s dítětem se blíží k přímé manipulaci“ (Lacinová, 2002, s. 19).

Z historického hlediska je však potřeba vnímat také některé pedagogické přínosy této doby. Pozitivně je třeba hodnotit zejména koncepci komplexní rané péče a předškolního vzdělávání (tedy vzdělávání dětí od jednoho roku po vstup do povinného vzdělávání), která byla nadčasová a velmi kvalitní. Ve své době byl tento program velmi progresivní a svým pojetím raného vzdělávání je vlastně ve shodě se zahraničními koncepcemi ECEC proklamovanými dnes v EU (Grúzová & Syslová, 2015; Splavcová & Kropáčková, 2016). Obdobně je možné vnímat také snahu o podporu všech dětí, tedy i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami před vstupem do povinného školního vzdělávání (viz zákon č. 76/1978 Sb.), která se stává jedním z hlavních cílů předškolního vzdělávání školské politiky současné EU.

Podrobně zpracované metodiky jednotlivých vědních disciplín, které vycházely z poznatků vývojové psychologie, byly solidním základem pro vzdělávání dětí z hlediska věkových zvláštností dětí předškolního věku. Chyběl jim však rozměr individuálních zvláštností, na které je potřeba při vzdělávání dětí brát ohledy také.

Jednotná škola trvala čtyřicet let. Bylo by možné ji charakterizovat pojmy jako *centralistický způsob řízení školství, kolektivní výchova* apod., odpovídala socialistickému uspořádání společnosti. Byla považována za perspektivní typ školy (všechny školy stejného stupně a typu pracovaly podle jednotně zpracovaných vzdělávacích programů). Byla striktně unifikovaná a diferenciací ve vzdělávání byla nedostatečná. V roce 1990 byl princip jednotné školy opuštěn.

2.3 Co přinesla reforma školství z konce 20. století

České školství hledá od roku 1989 cesty k proměně v moderní demokratický systém, který by navázal na naše vzdělávací tradice a byl zároveň v souladu se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi především západoevropského školství (Spilková, 2005, s. 9). V následujícím textu jde o hrubý náčrt průběhu čtvrtstoletí, ve kterém hledáme důležité aspekty, které ovlivnily současnou podobu jak teorie předškolní pedagogiky, tak praxe samotné.

2.3.1 První roky transformace školství

Transformace školství byla v prvních letech iniciována zdola (Greger, 2011), ať už v rámci nejruznějších profesních asociací (APV – Asociace předškolní výchovy, PAU – Přátelé angažovaného učení) či alternativních programů (Zdravá mateřská škola, Začít spolu). Angažovanost odborníků z praxe i akademických pracovníků vyústila ve shodu v pojetí předškolního vzdělávání jako osobnostně rozvíjejícího modelu orientovaného na potřeby a možnosti dítěte předškolního věku (Havlíková, 1995; Opravilová, 1993). Tento model byl ostatně ve shodě s modelem primárního vzdělávání (Helus, 1991; Spilková, 1997).

Programy, které v tomto období vznikaly, reagovaly na důsledky jednotné školy, tzn. na nedostatečné respektování přirozených potřeb dětí, přehlížení některých vývojových specifik v zájmu skupiny, čímž byl tlumen svobodný, individualizovaný rozvoj osobnosti. Jedním z východisek tvorby programů se stala longitudinální studie Státního zdravotního ústavu (Šulcová, 1989) z let 1980–1989. Součástí studie bylo šetření v mateřských školách, které se zabývalo riziky bránícími optimálnímu rozvoji dítěte v prostředí školy.

Z pozorování, rozhovorů a studia *Programu výchovné práce pro jesle a MŠ* (1983) v porovnání s vývojovými potřebami dětí a jejich skutečným naplňováním byla výzkumníky vytipována pravděpodobná rizika a zdroje nepřiměřených a nadměrných zátěží v pedagogickém procesu MŠ. Formulováno jich bylo dvanáct. Jmenujme alespoň některé: chybějící postupná adaptace; vysoký počet dětí ve třídách a absence individuální práce s nimi; výchovná zaměstnání, která dostatečně nerespektují individuální tempo dětí, čímž vzniká chronická situace spěchu; mylné chápání MŠ jako přípravy na základní školu; převládající řízené činnosti ve vnučeném tempu místo činností spontánních; přílišné akcentování rozvoje intelektových funkcí na úkor ostatních, zejména emocí; chybí prostor pro spontánní hru dětí; učitelky v MŠ mají tendenci k příliš kritickému a jednoznačně výkonovému hodnotícímu postoji k dětem.

Poslední roky 20. století můžeme charakterizovat entuziasmem většiny učitelů. Zrušení jednotné školy přineslo školám, potažmo učitelům, svobodu v rozhodování, nová vyhláška⁶ snížila počty ve třídách⁷ na dvacet zapsaných dětí.

6 Vyhláška č. 35/1992 Sb., o mateřských školách.

7 Před revolucí přesahovaly počty dětí ve třídě často přes třicet.

V této době vznikla *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péči o děti v předškolním věku v ČR* (MŠMT, 2000). Zpráva byla výstupem projektu OECD *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*. Ucelený pohled na výchovu a péči o děti od narození po vstup do základní školy obsahoval data a informace ze všech oblastí, které se dotýkaly dětí v předškolním věku – školství, zdravotnictví, sociální oblast.

Potěšující byly závěry a doporučení, na nichž se shodli čeští odborníci s experty ze zahraničí. Hodnocení českého předškolního vzdělávání byla zpravidla pozitivní. Přesto zpráva přinesla také upozornění na problémy, např. „učitelky MŠ neberou prakticky vůbec žádné zohlednění k individuálním potřebám dětí. Nakonec ani větší důraz, jež kladou učitelky a ředitelky spíše na názory a potřeby zřizovatele než na návrhy rodičů, nevyznívá příliš ve prospěch skutečně individuálnímu přístupu k dětem“ (MŠMT, 2000, s. 30). Individualizace je ostatně přetrvávajícím problémem i v současné době (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015, s. 18).

Doporučení směřovala k zachování stávající sítě škol a využití poklesu populace ke zkvalitnění směřujícímu k individualizaci vzdělávání, ale také k zajištění všeobecné dostupnosti a inkluzi, tzn. zařazení všech dětí bez jakýchkoli omezení.

O tom, jaké bylo předškolní vzdělávání v prvním desetiletí po revoluci a s jakými problémy se potýkalo, se můžeme dovědět také z výročních zpráv České školní inspekce. Pozitivně byly hodnoceny modelové programy spolu s alternativními: „V posledních pěti letech byl zaznamenán posun ve výběru podpůrných a alternativních programů, jakými jsou Mateřské školy podporující zdraví, Začít spolu, Montessorri apod. Ty školy, které zvolily některé ze zmíněných programů, patří k nejlepším. Přesto však i v nových přístupech přetrvávají problémy a nejasnosti.“ (Výroční zpráva ČŠI, 2002, s. 36).

Některá z doporučení *Národní zprávy o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péči o děti v předškolním věku v ČR* se následně objevila v Bílé knize (*Národní program rozvoje vzdělávání*, MŠMT, 2001). Jmenujme alespoň tři nejpodstatnější, kterými jsou (1) zajistit každému dítěti předškolního věku zákonný nárok na předškolní vzdělávání a na reálnou možnost je naplnit; (2) vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání a v něm formulovat rámcové cíle, obsah a předpokládané výsledky vzdělávání (kompetence dítěte); (3) vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium.

S politováním musíme říct, že přelom století se stal pro mnohé mateřské školy obdobím strachu a velké rivality, neboť přinesl celoplošné uzavírání mateřských škol přesto, že doporučení OECD zněla jasně. Jak krátkozraká byla rozhodnutí zřizovatelů vedená čistě ekonomickým ziskem, se ukázalo o necelých deset let později, kdy přišla vlna tzv. Husákových dětí, která přinesla vysokou porodnost a nedostatek míst v mateřských školách.

2.3.2 Změny ve školství na počátku nového tisíciletí

Začátek 21. století byl charakteristický přípravou pro vstup do Evropské unie. Vznikla řada školských dokumentů, která formálně potvrdila snahy o humanizaci školy a individualizaci vzdělávání. K jednomu z prvních patřila Bílá kniha, o které jsme se již zmínili. Vznikl první *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2001), který byl o tři roky později upraven a přepracován v souladu se školským zákonem (2004). Nutno podotknout, že v první verzi rámcového programu se ještě nepracovalo s pojmem *kompetence*, obsahoval pouze soubor rámcových a dílčích vzdělávacích cílů. Školský zákon přinesl pro předškolní vzdělávání velké pozitivum v tom, že mateřské školy získaly statut školy namísto školského zařízení.

Počátek nového století přinesl změnu v řízení škol. Došlo k decentralizaci v souladu s principem subsidiarity, což rozšířilo požadavky na znalosti a dovednosti ředitelů nejen mateřských škol o oblast ekonomickou a právní. V konečném důsledku má tento krok dopad na vysokou administrativní zátěž ředitelů všech typů škol.

Reforma, která se v první dekádě po revoluci šířila zdola, se otočila do povrchního a technokratického zavádění změn shora (Greger, 2011; Lukášová et al., 2012; Straková et al., 2009; Šíp, 2013). Jak se ukázalo, reforma školství v ČR nenaplnila řádně žádnou ze tří fází Fullanova modelu změn ve vzdělávání (in Greger, 2011, s. 12). Byla podceněna hned první fáze (iniciace), při které měla proběhnout široká diskuze a pečlivé vysvětlování cílů reformy jak veřejnosti, tak pedagogům.

Školám nebyla dána účinná systémová podpora pro implementaci změn, což odpovídá druhé fázi Fullanova modelu změn ve vzdělávání. Účinnou podporou míníme např. odbornou přípravu a podporu pedagogů, zajištění zpětné vazby na to, zda je nové pojetí v praxi naplňováno, či vytvoření podrobného akčního plánu, který by byl vyvážený z hlediska přístupu, finanční dostupnosti, rovnosti a kvality. Pokud neexistuje plán na zavádění změn, je jednou z hrozeb implementace, že se učitelé vrátí k zaběhnutým strategiím (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014, s. 151).

Třetí fáze Fullanova modelu institucionalizace je jinak nazývána také jako „pokračování“. Predikuje, zda se změna uchytí a zůstane zachována a zabudována do současného systému jako její integrální součást, nebo zda dojde k návratu k původnímu stavu. Fullanův model však předpokládá plánovaný řízený proces s pevně vymezenými cíli. V post-socialistických zemích se transformace odehrávala spíše spontánně, změny byly prováděny jako negace minulého režimu, nikoli však s jasnou vizí alternativních řešení nebo promyšleným způsobem.

Bílá kniha, která je považována za nadčasový a kvalitní dokument, formulovala mnohé cíle jen velmi obecně, bez konzistentního propojení, přičemž chybělo jejich konkrétní rozpracování do implementační podoby (Straková et al., 2009). Tak se stalo, že řada z nich byla „úředníky MŠMT splněna zcela formálně – zahrnutím do zákona či upřesněním ve vyhlášce“ (Greger, 2011, s. 12).

Tak se například stalo, že požadavek zákonného nároku na předškolní vzdělávání byl formálně naplněn pro děti od pěti let jejich věku školským zákonem, který říká, že k předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy (§ 34, odst. 4 školského zákona). Díky rozsáhlému rušení mateřských škol na přelomu tisíciletí, se však především dětem mladším pěti let nedostává reálné možnosti navštěvovat mateřské školy. Tak se stalo, že Česká republika, která měla v 90. letech minulého století jednu z nejvyšších docházek dětí do předškolních zařízení v EU,⁸ klesla v průměrné docházce nejstarších dětí na 88 % (MŠMT, 2014).

Jak ukázalo dotazníkové šetření VÚP (2011), které zjišťovalo, jaký je průběh kurikulární reformy v předškolním vzdělávání, 93 % respondentů se domnívalo, že individualizace, jako základní fenomén probíhající reformy, se daří pouze částečně, respektive s obtížemi. Jako důvod uváděly respondentky vysoké počty dětí ve třídách (25–28).

Na nedostatek míst v mateřských školách vláda reagovala tzv. prorodinným balíčkem (2008), který měl opticky překrýt nejen nedostatek míst v mateřských školách, ale také zrušenou síť jeslí, a tudíž nedostatek míst institucionální péče pro děti ve věku do tří let. Dlouholeté jednání vlády k tomuto problému bylo završeno přijetím zákona o dětských skupinách (zákon č. 247/2014 Sb.).

⁸ V průměru navštěvovalo mateřskou školu 85 % dětí ve věku od tří do šesti let. Poslední rok před zahájením povinné školní docházky to bylo 98,4%. (OECD 2001, s. 27).

Ve svém důsledku přináší politická rozhodnutí (uzavření MŠ na přelomu století, zákon o dětských skupinách) tlak na zvyšování výkonu ve veřejných mateřských školách, který je však neslučitelný se zkvalitňováním individualizace vzdělávání, a v privátní sféře téměř liberální volnost v zajištění péče o děti předškolního věku, zejména o děti do tří let věku.

Prvních patnáct let 21. století tedy přináší mateřským školám velkou svobodu samostatného rozhodování a možnost pracovat dle vlastních podmínek, ale také velkou zodpovědnost (za vytvoření školních a třídních vzdělávacích programů, jejich realizaci s přihlédnutím k individuálním potřebám dětí a vyhodnocení efektů/výsledků vzdělávání). To vše za tabulkově nejnižší mzdu, s nejvyšším úvazkem přímé práce u dětí ze všech kategorií učitelů v ČR (31 hodin týdně) a za vysokého počtu dětí na třídu (28).

V současné době máme vysoce nekvalitní a chaoticky se měnící legislativní prostředí. Školská politika se stává neustále se proměňujícím polem ideologických svárů a o reformních opatřeních se rozhoduje často pod vlivem silných lobby ideologických stranických povinností nebo slabších lobby profesně parciálně orientovaných skupin odborníků (Lukášová et al., 2012, s. 108; Šíp, 2013a, s. 246).

Právě nesystémová rozhodnutí na počátku 21. století přináší do škol chaos a vedou k „pocitu bezmoci, zdecimování, deprese, demoralizace, negativismu v učitelské profesi obecně – na všech úrovních“ (Spilková in Hrubá, 2009).

Mnohá z doporučení z konce století (MŠMT 2000, 2001) se objevují o deset let později s mnohem důraznějším apelem na jejich realizaci v první srovnávací studii českého a zahraničního předškolního vzdělávání kolektivu Syslové, Průchy a Borkovcové (2014, s. 149–153). Jedná se o potřebu (1) posunout vzdělávání předškolních pedagogů do terciární sféry; (2) monitorovat a získávat informace o předškolním vzdělávání prostřednictvím výzkumů; (3) přehodnotit a zajistit péči a vzdělávání dětí do tří let jako kontinuální proces vývoje dítěte od narození po vstup do primárního vzdělávání.

To vše jsou výzvy, které stále stojí před školskou politikou, zejména po 100 let neaplněný požadavek na terciární úroveň přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol. Této problematice se budeme věnovat v kapitole 3.

2.3.3 Legislativní ukotvení předškolního vzdělávání v současnosti

V České republice existuje několik zákonných norem, kterými se řídí předškolní vzdělávání. K základním patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (školský zákon), který říká, že veřejné předškolní vzdělávání probíhá v mateřských či speciálních mateřských školách. Pro pochopení právního postavení mateřské školy jsou důležitá ustanovení § 7 až § 8a, která se zabývají vzdělávací soustavou, školami a školskými zařízeními a jejich právním postavením. Mateřskou školu obvykle zřizuje obec jako příspěvkovou organizaci. Předškolní vzdělávání upravuje školský zákon v ustanoveních § 33 až § 35.

Téměř každý rok dochází k úpravám tohoto zákona. Poslední novely školského zákona přinesly řadu zásadních změn. Tou první z roku 2015 (zákon č. 82/2015 Sb.) je úprava týkající se práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Úprava souvisí se snahou o inkluzi českého školství, která je v zákoně označována jako „společné vzdělávání“. Podrobnosti k realizaci zákonných požadavků jsou uvedené ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která mj. uvádí pětistupňovou škálu podpůrných opatření.

Další změny přinesla novela zákona z roku 2016 (zákon č. 178/2016 Sb.). Od září 2017 se pro děti ve věku od pěti let, tedy rok před vstupem do primárního vzdělávání, stane předškolní vzdělání povinným. Zavedení této povinnosti předcházely mnohé diskuze jak politiků, tak pedagogických odborníků zastávajících velmi kontradiktorní stanoviska k této úpravě.

Dále se od roku 2020 stane předškolní vzdělávání pro děti dvouleté v mateřské škole zákonným nárokem. Již nyní však mohou být tyto děti přijímány a pro jejich vzdělávání se upravily podmínky v RVP PV (2016).

Podrobnosti o organizaci předškolního vzdělávání jsou obsaženy v prováděcí vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Vyhláška upravuje podrobnosti o podmínkách provozu a organizaci mateřské školy, stanovuje počty přijatých dětí ve třídách, přerušení nebo omezení mateřské školy, stravování dětí, péči o zdraví a bezpečnost dětí, úplatu za předškolní vzdělávání v mateřské škole, kterou zřizuje veřejnoprávní subjekt.

Další důležitou zákonnou normou je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, tedy také učitelů mateřských škol, jejich

pracovní dobu a další vzdělávání. Pro posouzení odborné kvalifikace učitele mateřské školy je rozhodující ustanovení § 6, kterému se budeme podrobněji věnovat v kapitole 3.

Pro stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti (§ 23) je rozhodující prováděcí předpis, kterým je nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Zákony a podzákoné normy platné pro práci v mateřské škole jsou velmi rozsáhlé. Podrobně zpracované je můžeme najít např. v textu Polákové (in Syslová et al., 2015).

Kromě veřejných mateřských škol umožňují další zákonné normy zřizovat školy a zařízení v privátním sektoru. Do nedávna mohla být zřizována soukromá zařízení jen podle živnostenského zákona (zákon č. 455/1991 Sb.) či podle občanského zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb.).

Nově lze od roku 2014 zřizovat tzv. dětské skupiny podle zákona č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Zákon vymezuje tuto činnost jako službu péče o dítě od jednoho roku věku do zahájení povinné školní docházky a umožňuje docházku v rozsahu nejméně 6 hodin denně, která je poskytována mimo domácnost dítěte v kolektivu dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, na výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte (§ 2). Poskytovatelem této služby může být jak fyzická, tak právnická osoba (např. zaměstnavatel, vysoká škola, ale také spolky či územně správní celky), která se musí zapsat do evidence poskytovatelů na Ministerstvu práce a sociálních věcí.

Starat se o děti může personál, který má oprávnění jako učitel mateřské či základní školy, chůva, či zdravotnický personál. Naplnění požadavků zákona kontroluje s výjimkou kontroly hygienických požadavků na stravování, prostory a provoz Státní úřad inspekce práce a oblastní inspektoráty práce (§ 21).

2.4 Nová kultura předškolního vzdělávání

V první kapitole této publikace jsme nastínili proměny společnosti ve společnost postmoderní, která přináší novou koncepci společnosti založené na informacích, znalostech a kompetencích, pro niž se vžilo Stehrovo (1994) označení *společnost vědění (knowledge society)*.

Toto nové pojetí bývá často kritizováno. Např. Liessmann (2008, s. 9) uvádí, že „mnohé z toho, co se propaguje a proklamuje pod heslem společnost vědění, se při bližším pohledu ukáže jen, jako rétorická figura, která je zavázána ani ne

tak myšlenke vzdělanosti, jako konkrétním politickým a ekonomickým zájmům. Společnost vědění není žádnou novinkou, ani nenahradí společnost industriální. Spíše je na místě konstatovat že četné reformy školství směřují k industrializaci a ekonomizaci vědění, čímž se myšlenky klasických teorií vzdělání doslova obracejí naruby.“

S pronikáním nových pojmů do pedagogiky (srov. kapitola 1.2) můžeme v souladu s dalšími autory (např. Helus, 2009; Janík et al., 2010; Knecht, 2014) hovořit o tom, že přichází nová kultura vyučování a učení. Nová kultura vyučování a učení nachází svůj teoretický fundament v humanistické psychologii (Helus, 2009a) a konstruktivismu (Piaget, 1999; Vygotskij, 1976).

V následujících kapitolách se proto budeme podrobněji věnovat teoretickým východiskům *RVP PV* a jeho kvalitě v porovnání s vybranými zahraničními vzdělávacími programy. Nejprve se však dotkneme stále neujasněného konceptu *kompetencí*, které se staly klíčovým pojmem v kurikulárních dokumentech.

2.4.1 Klíčové kompetence a jejich postavení v kurikulárních dokumentech

Pojem *kompetence* se začal používat v politických a ekonomických kruzích na konci 90. let 20. století. Postupně byly implementovány do dokumentů vzdělávací politiky a následně se staly klíčovým konceptem vzdělávacích reforem a vůdčí ideou nové kultury vyučování a učení (Erpenbeck & Sauer, 2001). Jsou předmětem mnoha odborných diskuzí, teoretických studií a empirických výzkumů. Vývoj diskurzu pojmu kompetence směřuje k teoretickému vymezení kompetencí, které úzce souvisí s pojetím konstruktivismu ve smyslu součinnosti dětí s podporou učitele (Janík et al., 2013, s. 363–369; Šíp, 2013, s. 21).

Lze však sledovat i kritiku považující kompetence za neoliberální tlak na školství (viz 1. kapitola), který vnímá dítě, žáka a studenta z pohledu budoucího pracovníka schopného přizpůsobovat se flexibilně nárokům globálního trhu (Kašćak & Pupala, 2012a; Lorenzová, 2016; Štech, 2013a).

Přes značné úsilí investované do konceptuálního vymezení a teoretického ukotvení *kompetencí* zůstávají nevyjasněným pojmem (Knecht, 2014; Lokajíčková, 2013; Průcha, 2009; Vašutová, 2004; Weinert, 2001). Podrobněji se vymezení pojmu *kompetence* věnoval Knecht (2014, s. 25), který je v souladu s Weinertem (2001) definoval pro potřeby empirického výzkumu jako:

systémy specifických a naučitelných znalostí, schopností, způsobilostí či dispozic umožňujících ovládnout určitou skupinu požadavků v určitém vymezeném kontextu, který je blízký situacím každodenního soukromého a pracovního života, tedy situacím, které se odehrávají mimo školu.

V kurikulárních dokumentech (rámcových vzdělávacích programech) najdeme kompetence jako výstupy v obecné úrovni hierarchicky uspořádaných cílových kategorií, se kterými musí školy operovat ve svých školních vzdělávacích programech. Kromě cílové kategorie reprezentují kompetence v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* také možnost k „vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich dosažení“ (RVP PV, 2016, s. 11). Další možností je chápat kompetence jako způsob práce, který

by měl být založen na principu vzdělávací nabídky (široké škále různých aktivit), na individuální volbě a aktivní účasti dítěte, při níž neziskává dítě jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence. (RVP PV, 2016, s. 8)

Na příkladu RVP PV můžeme vidět, že pojem *kompetence* má skutečně „potenciál stimulovat diskuzi o pojetí, cílech a metodách vzdělávání“ (Knecht, 2014, s. 21) a přestože bývá jako cílová kategorie vzdělávání častým terčem kritiky, bezesporu podnítila řadu výzkumů směřujících ke zkoumání kvality výuky (Helmke, 2007; Janík et al., 2013; Knecht, 2014). V současné době se stává velkou výzvou stanovit a ověřit kompetenční modely pro jednotlivé obory, které by ukazovaly, jak mohou být kompetence v určitém vyučovacím předmětu (v předškolním vzdělávání v činnostech) rozvíjeny a diagnostikovány (Knecht, 2014, s. 32).

2.4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a východiska jeho tvorby

Tvorbě vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání předcházely analýzy českého předškolního vzdělávání (MŠMT, 2000), tvorba inovativních programů (Zdravá mateřská škola⁹ a Začít spolu), včetně řešení projektu *Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy* (MŠMT, 1993). Řešitelky projektů a inovativních programů se staly členkami autorského týmu *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2001, 2004).

⁹ Později byl tento program přejmenován na program Podpory zdraví v mateřské škole, ke kterému bylo vytvořené ucelené kurikulum (Havlíňová et al., 2000, 2006, 2008).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je důsledně založen na holistickém přístupu k dítěti, který podporuje rozvoj celé jeho osobnosti. Konceptce kurikula vychází z *kognitivně psychologické* teorie (Piaget, 1999) postavené na prekonceptech dětí a teorii kognitivního vývoje jedince, dále ze *sociokognitivní teorie* inspirované myšlenkami Deweye, který říká, že se má dítě učit prostřednictvím činností, vlastní zkušeností, realitou (Šíp, 2013; Štech, 2013). Pro jeho přístup je typický odklon od tradičního pojetí vzdělávání založeném na strukturování učiva ve vzdělávacích předmětech směrem k příležitostem, které má dítě dostávat k seznamování se světem prostřednictvím konfrontace s autentickými životními situacemi přes „průřezové“ poznávací činnosti.

V RVP PV (2016, s. 8) je obsah definován jako integrované vzdělávání, bez rozlišování vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah by měl být dětem nabízen v „přirozených souvislostech, vazbách a vztazích, tedy smysluplném propojování všeho, co bývalo uměle členěno do ‚výchovných složek‘. Obsah by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný.“

Hlavním představitelem sociokognitivní teorie je Vygotskij (1976), který vychází z toho, že učení dítěte probíhá především prostřednictvím interakce s prostředím, zejména sociálním. Hovoří o tzv. zóně nejbližšího vývoje, která znamená, že „to, co dnes dítě vykoná s pomocí dospělého, vykoná v blízké budoucnosti sám“ (s. 313).

Z hlediska předškolního vzdělávání jsou dále významné *humanistické (personalistické) teorie*. Ty souvisí s nedirektivními přístupy učitele, respektujícími jedinečnost dítěte a jeho svobodu (Helus, 2009a; Kotátková, 2014). Při vzdělávání je důležité akceptovat jednak přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, rovněž vývojová specifika jednotlivých dětí a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Znalost věkových zvláštností obecně i znalost vývojových specifík jednotlivých dětí je jednou z podmínek individualizace vzdělávání, tedy rozvoje každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015; Opravilová, 2016; Horká & Syslová, 2011; Šmelová, 2013).

Pozitivní výsledky tohoto *konstruktivistického přístupu* dokládá zahraniční odborná literatura i výzkumy. Děti se učí nejlépe, když jsou aktivní a angažované, když dochází k častým interakcím, které jsou smysluplné, a když kurikulum staví na předchozím učení (Kagan & Kauerz, 2006; Barnett, 2004). Fakt, že kurikulum s vysokou úrovní dětmi iniciovaných aktivit může být dlouhodobě prospěšné včetně zvýšené úrovně služeb společnosti a motivace k dosažení vyššího vzdělání dokládá např. výzkum Schweinharta a Weikarta (1997).

2.4.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pohledem mezinárodní komparace

Následující text se z velké části opírá o komparaci českého *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* s kurikulárními dokumenty pro vzdělávání a péči o děti v raném věku v referenčních zemích jako je Nový Zéland, Norsko a Skotsko, zpracovanou OECD v materiálu *Quality Matters in Early Childhood Education and Care Czech Republic* (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012).

Vzdělávací programy pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním věku jsou tradičně rozdělovány na *akademické* a *komplexnější* modely. Akademický model využívá vzdělávací program iniciovaný pedagogem s kognitivními cíli a zejména přípravou na školu. Naproti tomu komplexnější model se zaměřuje na dítě a snaží se rozšiřovat obsah a cíle vzdělávání pro jeho holistický rozvoj a prosperitu (Bertrand, 2007; OECD, 2006). Oba modely mají svoje výhody a nevýhody.

Akademický přístup může omezovat individualizaci vzdělávání, aktivitu a tvořivost dítěte. Komplexnější přístup sice umožňuje lépe integrovat výstupy v podobě kompetencí, ale zároveň může hrozit riziko, že se důležité cíle vzdělávání potlačí do pozadí.

Dle OECD (2012, s. 16) „argumenty hovoří, že zařízení raného vzdělávání a péče vysoké kvality většinou využívají kurikulární praxi, ve které se kognitivní a sociální rozvoj považuje za vzájemně se doplňující složky rovnocenného významu. Takový integrovaný vzdělávací program se považuje za prvek zvyšující kvalitu a přispívá k rozvoji lepšího sociálního chování.“ Příkladem země, kde bývá kvalita raného vzdělávání a rané péče hodnocena v mezinárodním měřítku velmi vysoko a která akcentuje sociální i kognitivní učení, je Švédsko. Lze konstatovat, že RVP PV¹⁰ se v současném pojetí švédskému modelu velmi podobá.

OECD (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012) vyhodnotilo RVP PV v mezinárodním porovnání kurikulárních dokumentů jako celkově dobře strukturovaný materiál a vymezilo jeho silné stránky, ke kterým patří zejména *identifikace dětských potřeb*. RVP PV explicitně stanovuje důležitost adaptačních aktivit a akcentuje vzdělávání na základě schopností a potřeb jednotlivých dětí. Jako jediný ve srovnání s Novým Zélandem, Norskem a Skotskem věnuje RVP PV zvláštní pozornost speciálním vzdělávacím potřebám dětí. Velký důraz klade na znevýhodněné děti, a dokonce je pozornost věnovaná i potřebám dětí nadaných.

| 10 Zatím pouze jako dokument, nikoli výsledky jeho realizace.

Dalším pozitivem je *vyvážený obsah pokrývající kognitivní a socio-emoční oblasti vzdělávání*. RVP PV zahrnuje v integrovaném pojetí akademicky orientované oblasti, jakými je znalost mateřského jazyka, příprava na čtení i prvotní základy matematických a přírodních věd. Věnuje rovněž pozornost rozvoji socio-emočních dovedností. Z mezinárodního pohledu existuje široký konsenzus o důležitosti přípravy dětí na čtení a počítání v programech raného vzdělávání.

Neméně důležitou a velmi pozitivní součástí je důraz kladený na *důležitost hry ve vývoji dítěte*. Česká republika, stejně jako Nový Zéland, Norsko a Skotsko, definuje hru jako integrální součást učení a rozvoje dětí. RVP PV zdůrazňuje, že pedagogem iniciované aktivity by měly být dobře vyvážené s aktivitami iniciovanými dětmi. Děti iniciovaná hra se považuje za velmi důležitou stimulaci dětské zvědavosti a za přirozený způsob učení.

Také *zapojení rodičů* je považováno za podstatnou součást předškolního vzdělávání. Rodiče se mohou dobrovolně účastnit tvorby a následných úprav školního vzdělávacího programu a diskutovat o obsahu tohoto dokumentu. Mateřské školy mají podporovat rodinnou výchovu, konzultovat s rodiči vývoj dítěte a pedagogové mají vytvářet prostředí vzájemné důvěry a otevřenosti.

Jen velmi málo zemí se ve svých kurikulech zabývá důležitostí vedení a managementu a jen malý počet zemí včetně České republiky udává ve svých rámcích, kromě toho co se očekává od pedagogů, i to, co se očekává od managementu.

RVP PV je součástí všeobecného vzdělávacího systému a je založen na stejných principech a cílech jako ostatní stupně vzdělávacího systému, avšak v dokumentu není dostatek explicitních odkazů na primární vzdělávání. Skotské *Curriculum for Excellence* (2013) má například silnou vazbu na základní školu, kde se kurikulum vztahuje na děti od 3 do 18 let, sjednocuje všechny předměty těchto věkových kategorií a zároveň zajišťuje, že předměty a oblasti učiva jsou přizpůsobeny věku dětí. V *Te Whāriki* (Nový Zéland, 1996) jsou explicitní odkazy na kurikulum pro základní školy.

Výchozími body pro většinu zemí OECD zabývajících se učením a rozvojem dětí jsou zkušenosti, které děti již získaly, jejich zájmy, motivace a touha získat nové znalosti. Aby se na těchto „vstupech“ dalo stavět, je důležité, aby pedagog uměl připravit aktivity vzhledem k vývojovým možnostem dětí. Dle OECD (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012) obsahuje RVP PV jen málo návodů na to, jak přizpůsobit dětské aktivity a učení věku dětí, protože ne všechny děti ve věku 3–6 let mohou mít stejný obsah vzdělávání a účastnit se stejných aktivit.

OECD obecně poukazuje na rostoucí počet imigrantů v některých zemích. I když je procento imigrantů v České republice doposud relativně malé, pomalu narůstá (v r. 2010 z 4,1 % na 4,4 %). Internacionalizace společnosti vytváří vysoké požadavky na schopnost lidí žít v kulturně rozdílném prostředí a chápat jeho inherentní cizí hodnoty. Mateřské školy jsou důležitými sociálními a kulturními křižovatkami, které mohou tyto schopnosti posílit a připravit děti na život ve stále více se internacionalizující společnosti. Povědomí o kulturním dědictví a učení se o kulturách jiných národů může přispět ke schopnosti dítěte chápat a soucítit s cizími životními okolnostmi a hodnotami. OECD doporučuje věnovat této oblasti více pozornosti a konstatuje, že české sociální a kulturní hodnoty jsou v RVP PV velmi dobře vysvětlovány a považovány za vysoce důležité.

Jak je patrné z předchozího textu, RVP PV v mezinárodním kontextu odpovídá veškerým parametrům progresivního pojetí předškolního vzdělávání. V praxi mateřských škol se však stále objevují problémy s jeho účinnou implementací.

2.5 Teoretická východiska předškolního vzdělávání

Kde a jak se vytváří teorie předškolního vzdělávání? Jde o teorii výchovy či teorii vzdělávání? Odpověď na tyto otázky není jednoduchá. Na tomto místě se budeme více věnovat *předškolní pedagogice* jako teorii předškolního vzdělávání. Označení předškolní pedagogika považuje Průcha (2014) za nevyhovující,¹¹ a to proto, že „daná vědecká oblast není omezena jen na pedagogiku“ a dále tvrdí, že „jakožto vědecká disciplína není u nás dostatečně zkonsolidována. Zejména z toho důvodu, že nemá rozvinutý a interdisciplinárně založený výzkum, nečerpá vydatně ze zahraničního výzkumného potenciálu a také nenavazuje na skvělé starší domácí tradice“ (Průcha, 2014, s. 6). Naopak Opravilová (2016, s. 11) chápe předškolní pedagogiku jako vědní obor, který „sleduje problémy výchovy v předškolním vzdělávání na teoretické úrovni. Zkoumá zákonitosti výchovné činnosti, jež se zaměřuje na předškolní dítě.“ Opírá se o Příhodu (1937) a Tesařovou (1948) a s politováním konstatuje, že předškolní pedagogika nebyla jako samostatná disciplína jmenovaná mezi dalšími v *Pedagogické encyklopedii* (Průcha et al., 2009). Někteří autoři hovoří o etablování předškolní pedagogiky v České republice (Kropáčková & Janík, 2014; Wiegerová et al., 2015), neboť naplňuje některé ukazatele vědní disciplíny, jakými jsou např. institucionální zázemí, výzkumy, akreditované studijní programy.

¹¹ Název publikace *Předškolní pedagogika*, již je spoluautorem, odvozuje od předmětu Předškolní pedagogika, vyučovaném na SPgŠ, pro niž je publikace jako učebnice určená.

2.5.1 Předškolní pedagogika jako vědní disciplína

Při terminologickém vyjasnění, zda je či není předškolní pedagogika vědní disciplínou, jsme využili dvou náhledů na tuto problematiku. První z nich prezentuje pohled Průchy (2014, s. 12). Ten odráží pozitivisticky formulovaný požadavek na vědní disciplínu v duchu osvícenské perspektivy. Druhý náhled je prezentován optikou zkušeností vyspělých zemí (Majerčíková et al., 2015).

Průcha (2014, s. 12) uvádí, že „obor musí být založen výzkumně, nikoliv jen zkušenostně. To znamená, že opatření přijímaná v praxi předškolního vzdělávání by měla být opřena o vědecky zjištěné poznatky, o experimentální verifikace, nikoliv pouze o intuitivní postupy a předpoklady.“ Dále pokračuje tím, že „teorie a výzkum v tomto oboru musí být orientovány interdisciplinárně. To znamená, že obor nemůže být uzavřen jen v rámci jedné disciplíny, tj. pedagogiky, ale měl by být syntézou poznatků z dalších disciplín a oborů vědy, tedy především z dětské a vývojové psychologie, ze sociologie dětství, z demografie, z psycholingvistiky, z dětského lékařství a dalších.“ Další důvody, proč nelze považovat předškolní pedagogiku za vědeckou disciplínu, se týkají rozsahu disciplíny, která by měla zahrnovat i vzdělávání dětí mladších tak, jak to vyjadřuje anglický (mezinárodní) termín *early childhood education and care*, a sledovat stav a vývoj tohoto oboru v zahraničí.

Majerčíková a kol. (2015, s. 20) uvádí, že k obecným i metodologickým kritériím pro uznání vědní disciplíny patří:

- Pracoviště na univerzitách, která se věnují studiu a rozvoji oboru a realizují studijní programy;
- Předmět zkoumání, který je specifický a žádná jiná vědní disciplína ho v takovém rozsahu a hloubce nestuduje a nezkoumá;
- Má pracoviště, která se věnují výzkumu oblastí, které tvoří předmět zkoumání;
- Vychovává odborníky ve svém oboru;
- Má národní a mezinárodní asociace a organizace, které rozvíjejí internacionální rozměr vědy a interpelují zájmy odborníků na příslušné úrovni;
- Má mezinárodní rozměr, čímž se rozumí zejména orientace na společné, mezinárodní a komparativní výzkumy, je výzvou pro spolupráci, včetně výměny studentů a přednášejících.

Při bližším pohledu na jednotlivá kritéria, jak si ukážeme nyní, ale i v dalších kapitolách, můžeme najít opodstatněné důvody, proč považovat předškolní pedagogiku v České republice za vědní disciplínu. Lze však souhlasit s Průchou a kol. (2016, s. 15), že jde o multidisciplinární obor, zejména z pohledu dítěte a dětství. Dítě však není jediným „předmětem“ zkoumání. Jak si uvedeme níže, předmětem zkoumání se stává také učitel, ale i další fenomény spojené s předškolním vzděláváním (cíle, spolupráce MŠ a rodiny atd.).

Při podrobnějším zkoumání naplnění kritérií najdeme v ČR respektovanou síť pedagogických pracovišť s odborníky, kteří rozvíjí oblast předškolní pedagogiky v úzkém spojení s praxí předškolního vzdělávání. Nejdelší historii má pracoviště na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na tomto pracovišti byly a jsou realizovány různé výzkumné záměry, např. MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2007–2013). Zjištění byla prezentovaná ve stejnojmenné publikaci (Spilková & Vašutová et al., 2008). Součástí projektu byl také dílčí výzkum zaměřený na mapování denního režimu dětí předškolního věku. Zjišťoval, jakým zájmovým aktivitám se děti věnují a jaká je frekvence těchto aktivit (Opravilová & Kropáčková, 2008). Na vzorku 270 dětí předškolního věku bylo metodou rozhovoru s rodiči, učitelkami i dětmi samotnými zjištěno, že většinu času mají děti plně organizovanou. Je proto nelehkým úkolem „každého vychovatele respektovat vývojová a individuální specifika každého dítěte a zajistit mu čas pro jeho hraní a zkoumání“ (Opravilová & Kropáčková, 2008, s. 22).

Vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol bylo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze otevřeno již v roce 1970. Na zbývajících pedagogických fakultách v České republice byl obor Učitelství pro mateřské školy akreditován postupně v uplynulých letech. V roce 2010 vznikla kolektivní monografie, která systematickým způsobem reflektovala teorii i praxi, vývoj i výzkumy v oblasti předškolního vzdělávání a přípravy této kategorie učitelů v Česku a na Slovensku (Spilková & Hejlová et al., 2010).

Na Západočeské univerzitě v Plzni byl obor otevřen v roce 1998, na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem v roce 2001, na Ostravské univerzitě v Ostravě roku 2002. Ostravská univerzita, respektive odbornice na předškolní vzdělávání z této univerzity, byly zapojeny do projektu (APVV 0026–07) *Profesia „učitel preprimárnej edukácie“ a „učitel primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí*. Nositelem projektu byla Pedagogická fakulta Univerzity Mateje Bela v Banskej Bystrici, která jej současně také financovala. Projekt zkoumal učitele MŠ

a 1. stupně ZŠ se zaměřením na profesní činnosti, které se stávají obsahem této profese. Cenná byla nejen zjištění, která přinesla fundované poznatky o typech činností, které vykonávají učitelky v českých mateřských školách (Burkovičová, 2013), prostřednictvím tzv. *profesiogramu*, ale především možnost porovnat pracovní činnosti učitelek ve třech zemích – České republice, Slovensku a v Polsku (Kasáčová et al., 2011).

Další univerzitou zajišťující vzdělávání učitelů mateřských škol je Univerzita v Hradci Králové (2003). Univerzita Palackého v Olomouci (2004) realizovala projekt agentury GA ČR *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích Evropské unie* s registračním číslem 406/09/0206 (Šmelová et al., 2012). Výzkum se zaměřil na připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky. Výsledky ukazují, že učitelky mateřských škol dokáží lépe podpořit rozvoj problémových oblastí, které jim v případě odkladů školní docházky diagnostikuje odborník. Na druhé straně nedokáží zcela využít potenciál dětí ve sledovaných oblastech, tzn. v oblastech, které lze v rámci předškolního vzdělávání stimulovat. Jde např. o oblast jemné motoriky, vyjadřování, prostorové orientace, sebeobslužných činností apod. Ukázalo se, že děti z rodin vysokoškoláků dosahovaly ve všech testech lepších výsledků. Doporučení směřovala k větší míře diagnostikování dětí, využívání vhodných metod a forem vzdělávání a přípravě podnětného prostředí (Šmelová et al., 2012).

K posledním pedagogickým fakultám, které otevřely obor Učitelství pro mateřské školy, patří Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (2004), Masarykova univerzita v Brně (2008) a Technická univerzita v Liberci (2014). Výjimkou je realizace tohoto oboru na nepedagogické fakultě, konkrétně Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (2009).

Pět fakult již otevřelo také navazující magisterský obor Pedagogika předškolního věku (Praha, Olomouc, Hradec Králové, Ostrava, Zlín). Všechny fakulty se podílí téměř každý rok na pořádání konferencí výlučně zaměřených na oblast předškolního vzdělávání či na oblast preprimárního a primárního vzdělávání. Jde o konference *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů* (Praha, 2002), *Aktuální proměny a vize v předškolní výchově* (Hradec Králové, 2004), *Dítě předškolního věku dříve a dnes* (Praha, 2007), *Kam jsme došli za sto let ve výchově a vzdělání předškolního dítěte* (Praha, 2008), *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos* (Hradec Králové, 2009), *Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu* (Olomouc, 2010), *Aktuální otázky preprimárního*

a primárního vzdělávání (Ostrava, 2010), *Vzdělávání učitelů primárních a mateřských škol – reflexe klíčových trendů proměn po roce 1989 a perspektivy vývoje* (Praha, 2010), *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech* (Ústí nad Labem, 2011), *Rozvoj a vize předškolní pedagogiky* (Praha, 2013), *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem* (Hradec Králové, 2014), *Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás. Předškolní vzdělávání v teorii a praxi* (Brno, 2014), *Modely výchovy dětí do tří let* (Praha, 2014), *Nové výzvy pro předškolní pedagogiku* (Zlín, 2015), *Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi* (Praha, 2015) a *Trendy a perspektivy předškolního vzdělávání* (Ústí nad Labem, 2016).

Konference měly mnohdy mezinárodní charakter, i když většinou s účastí především slovenských a polských odborníků na předškolní vzdělávání. Výstupem většiny z nich byl buď sborník, nebo kolektivní monografie. Obsahy sborníků do roku 2010 byly analyzovány a výsledky analýzy jsou zpracované v přehledové studii (Syslová & Najvarová, 2012). Výzkumné zprávy ze sborníků a monografií z let 2011–2015 jsou zpracovány v následující kapitole.

Od roku 2004 se zástupci jednotlivých fakult setkávají u kulatých stolů, kde hovoří o podobě předškolního vzdělávání a jeho obsahu, ale také o teorii a výzkumech v této oblasti. Výstupem některých kulatých stolů se stala společná stanoviska, která byla určena k rukám zástupců decizní sféry (např. stanovisko k připravovanému *Standardu předškolního vzdělávání* u kulatého stolu v Brně, konajícího se dne 20. 4. 2011, nebo stanovisko k poslednímu povinnému ročníku v předškolním vzdělávání, které vzešlo z jednání u kulatého stolu na PdF v Olomouci ze dne 24. 11. 2016).

V ČR existuje také několik profesních organizací, které zastupují společné profesní, příp. ekonomické zájmy profese, ale řeší i další záležitosti, které se týkají péče a vzdělávání dětí předškolního věku. Jde o *Asociaci předškolní výchovy*, *Společnost pro předškolní výchovu*, existuje několik asociací alternativních škol, ale v ČR působí také výbor zapojený do činnosti *Světové organizace pro předškolní výchovu* (OMEP – *Organisation Mondiale Pour l'Éducation Préscolaire*). Založení této organizace iniciovala v roce 1948 Česká republika a k dnešnímu dni je v ní zapojeno 70 zemí z celého světa.

Z uvedeného vyplývá, že lze předškolní pedagogiku považovat za vědní disciplínu, neboť naplňuje kritéria využívaná obecně k uznání vědního oboru (Majerčíková et al., 2015), i když současný stav výzkumu ještě nemá infrastrukturální podobu

(Průcha, 2014), tzn. nemá vědecká výzkumná centra či vědecké časopisy, jak uvádí Průcha a kol. (2016, s. 173). Není však pravdou, že by výzkum předškolního vzdělávání nebyl využíván na podporu významných rozhodnutí vzdělávací politiky. Lze s politováním konstatovat, že decizní sféra zpravidla argumentaci odborných pracovišť či profesních organizací nepřijímá. Jak uvádí někteří autoři (Lukášová et al., 2012, s. 108; Šíp, 2013, s. 9), spolupráce mezi politickou sférou, výzkumem a praxí se obecně ukazuje jako velmi problematická. Stejně tak je nutné přiznat, že výzkumy v této oblasti ještě nejsou příliš četné a nenaplnují požadavky pro zařazení do databáze RIV.¹²

2.5.2 Výzkumy v oblasti českého předškolního vzdělávání

V historii výzkumu můžeme vidět různou četnost výzkumů i zájem výzkumníků. Zpočátku, již v počátcích minulého století, projevovali odborníci velký zájem o zkoumání dítěte. K prvním výzkumníkům patřil František Čáda, český filozof, pedagog a psycholog, který se zabýval zkoumáním kresby dítěte a vývojem řeči (Čáda, 1906, 1908). K dalším, kteří se zabývali zkoumáním dítěte, patřil např. Inocenc Arnošt Bláha (1927), Otokar Chlup (1908, 1925), Cyril Stejskal (1934) a František Štampach (1933).

Vyvrcholením a syntézou různých vědeckých poznatků o dítěti se stala *Pedagogická encyklopedie* (Chlup, Kubálek, & Uher, 1938, 1939, 1940). „Tato encyklopedie svým komplexním, interdisciplinárním pojetím ve výzkumu dítěte předběhla o několik desetiletí stav, k němuž se věda dopracovává až nyní“ (Průcha et al., 2016, s. 41).

Mezi světovými válkami se zkoumáním dítěte, ale i institucionálního vzdělávání v mateřských školách zabývaly další významné osobnosti, jakými byli pedagogové Václav Příhoda, František Pražák a Stanislav Vrána; jejich díla nicméně vyšla až po 2. světové válce.

Zájem o období předškolního věku můžeme doložit organizací několika sjezdů pro výzkum dítěte (podrobně např. Průcha et al., 2016, s. 42), ale také sjezdů

12 Rejstřík informací o výsledcích (RIV) je jednou z částí (datovou oblastí) Informačního systému výzkumu, experimentální vývoje a inovací (IS VaV), ve které jsou shromažďovány informace o výsledcích projektů, výzkumu a vývoje a výzkumných záměrů podporovaných z veřejných prostředků podle zákona č. 130/2002 Sb., o podpoře výzkumu a vývoje z veřejných prostředků a o změně některých souvisejících zákonů.

pěstounek¹³ či sjezdů učitelstva.¹⁴ Z nich také vzešly některé vynikající sborníky.¹⁵ V tomto období byl založen Ústav pro výzkum dítěte (1911) při Karlově univerzitě.

Po únoru 1948 se postavení vědy a výzkumu výrazně změnilo. Vyšlo nicméně ještě několik hodnotných publikací, které čerpaly z prvorepublikových výzkumů (Příhoda, 1967; Pražák, 1948; Vrána, 1946). K nejvýznamnějším dílům patří kniha *České dítě* (Pražák, 1948). Je to ojedinělá, interdisciplinárně založená monografie, představující souhrnně poznatky o různých charakteristikách dětí v předškolním a mladším školním věku.

Inspirace z historie by měla směřovat častěji k výzkumu dítěte, neboť doplňovat poznatky o dětech jako specifické věkové, kulturní a sociální skupině je pro současnou pedagogickou vědu a praxi velmi důležité a potřebné (Majerčíková et al., 2015; Průcha et al., 2016).

Postupně byla pedagogika (a výzkumy) „deformována a ponížena do role služebnice komunistické ideologie a její skvělé výsledky z předválečného období měly nahradit sovětské vzory“ (Průcha et al., 2009, s. 635). Pro předškolní pedagogiku znamenalo toto období úpadek k prakticko-metodickému pohledu na výchovu dítěte s důrazem na bezprostřední použitelnost doporučovaných postupů a s tendencí k prosté aplikaci a napodobování (Opravilová, 2016, s. 11).

V období totality (jednotné školy) se již výzkumy stáčely převážně k psychologickému pohledu na dítě (Matějček, 1986; Langmeier & Matějček, 1963).

První soustavou bilanci českého výzkumu předškolního vzdělávání z polistopadového období přinesla přehledová studie autorek Syslové a Najvarové (2012). Studie se zabývala přehledem témat a empirických poznatků z výzkumů provedených v oblasti předškolního vzdělávání v České republice v letech 2000–2010. Autorky provedly analýzu výzkumů, které byly ve sledovaném období publikovány v odborných časopisech a relevantních sbornících. Hlavními cíli předkládané studie bylo analyzovat témata, kterými se výzkum v oblasti předškolního vzdělávání zabýval, a shrnout hlavní poznatky, které přinesl. Analyzováno bylo 40 empirických studií. Induktivně vytvořené oblasti výzkumu se týkaly *učitele mateřské školy, dítěte, vysokoškolského vzdělávání učitelů mateřských škol, řízení mateřské školy a rodiny*.

13 Na 5. sjezdu pěstounek českých škol mateřských (1908) vznikla RESOLUCE, z níž jsou některé body platné i v dnešní době. Plné znění lze nalézt v publikaci Horké a Syslové, 2011, či v *Učitelských novinách* č. 26/2008.

14 Na 1. sjezdu českého a slovenského učitelstva v roce 1920 zazněl poprvé požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol.

15 Např. *Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926* (Stejskal et al., 1927).

Tato témata nepokrývají všechny oblasti, které OECD (MŠMT, 2001) doporučilo sledovat. Neukazují, jak probíhá kurikulární reforma v mateřských školách. Oblasti výzkumů jsou velmi roztržité. Předmětem analyzovaných výzkumů byly převážně dílčí izolované problémy předškolního vzdělávání, jejichž řešení nepřispívá k systematickému budování poznatkové báze oboru a nepodávají ucelený pohled na předškolní vzdělávání a přípravu učitelů v České republice.

Také metodologická úroveň některých šetření nebyla příliš vysoká, často bylo využíváno dotazníkové šetření spolu s rozhovory, chybělo teoretické vymezení se zhodnocením dosavadního stavu poznání. Přesto lze z přehledové studie vyčíst, že s rozšiřujícím se počtem pedagogických fakult, zajišťujících vzdělávání učitelů mateřských škol, se rozšiřuje také počet empirických šetření. Zavádění oboru Učitelství pro mateřské školy na pedagogických fakultách také provází zřetelná tendence k evaluaci jeho efektivity. Po uzákonění školského zákona, a s ním také po zavedení *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* vzrůstá počet empirických šetření, která se zabývají alespoň okrajově implementací RVP PV do praxe. Ve výzkumech se objevují aktuální témata – odklady školní docházky, genderové stereotypy, romská menšina (Syslová & Najvarová, 2012, s. 510). Jak konstatují Průcha a kol. (2016, s. 177), „v objektivním pohledu je nutno vidět, že v posledních letech se počet českých výzkumných prací zaměřených na předškolní vzdělávání významně zvýšil.“

Pokud bychom sledovali další vývoj empirických šetření z pohledu témat identifikovaných v přehledové studii¹⁶ z roku 2012 (Syslová & Najvarová, 2012), můžeme si všimnout, že ubylo výzkumů v oblastech „řízení školy“ a „rodiny“. Významnými se staly výzkumy v oblasti školní připravenosti (Šmelová et al., 2012) a přechodu dětí do primárního vzdělávání (Greger et al., 2015). Několik výzkumů se týkalo rozvoje gramotnosti u dětí (např. Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Tyto výzkumy spadají do oblasti „dítě“.

Další výzkumnou oblastí bylo terciární vzdělávání. I v této oblasti můžeme sledovat empirická šetření zkoumající motivaci studentů ke studiu oboru Učitelství pro mateřské školy (Wiegerová & Gavora, 2014), pojetí dětství u studentů (Wiegerová & Gavora 2015), hlasovou výchovu studentů (Sovová, 2012) či profesní vidění studentů (Syslová, 2016a).

Systematický pohled na výzkum profese učitele mateřské školy přináší přehledová studie Syslové (2016). Jejím zjištěním se budeme věnovat v kapitole 3.

Kromě výše uvedených témat se nově objevují např. komparativní studie českého předškolního vzdělávání se zahraničním (Loudová-Stralczyńska, 2012; Rabušicová, 2015; Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014), které mohou být zdrojem informací o kvalitě českého předškolního vzdělávání. Dalším důležitým tématem se stala historie předškolního vzdělávání. Reflexi historických pramenů se věnovala dvojice autorů Rýdl a Šmelová (2014). Jeden z výzkumů mapoval pojetí kurikulární reformy u učitelů mateřských škol (Šmelová & Fasnerová, 2011). Objevují se také výzkumy zaměřené na péči a vzdělávání dětí mladších tří let (Grůzová & Syslová, 2015; Splavcová & Kropáčková, 2016).

Za pozitivní počín můžeme považovat také vznik dvou učebnic *Předškolní pedagogiky* (Průcha & Kotátková, 2013; Opravilová, 2016), které podávají přehled pedagogických prostředků přispívajících k naplnění výchovných cílů. Obě učebnice dokladují teoretická tvrzení některými výzkumnými zjištěními a teoretický výklad je doplněn otázkami a úkoly směřujícími k hlubšímu zamyslení nad představenou problematikou.

Výzkumné nálezy můžeme najít zpracované v publikaci *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků* (Průcha et al., 2016). Tato publikace encyklopedického charakteru směřuje, jak sám autor uvádí, spíše k oboru vědy a výzkumu o dítěti a dětství. Přestože je v názvu důraz kladen na období předškolní, především v prvních kapitolách se objevují také výsledky výzkumů týkajících se i školních dětí. V publikaci nicméně najdeme i cenné informace k oblasti předškolní pedagogiky a je v ní prezentována řada českých i zahraničních výzkumů. Přestože nejde o systematické zpracování a k vzhledu do oblasti výzkumů v předškolním vzdělávání využil autor i vybrané bakalářské, příp. diplomové práce, můžeme si povšimnout, že výzkumy mají propracovanější metodologii a směřují více ke kvalitativnímu designu (s. 205).

Přes všechna pozitiva je potřeba se hlouběji zamyslet nad vědeckým potenciálem oboru předškolní pedagogika ve smyslu požadavků pro zařazení do databáze RIV a propojení s mezinárodní sítí. Jak ukázala slovenská studie (Kaščák et al., 2015, s. 134), vědecká produkce v databázích SCOPUS, Web of Science, ERIC a Proquest Centra je na většině pracovišť, která zajišťují předškolní a elementární pedagogiku na Slovensku, velmi slabá a „nelze hovořit o úplně standardní srovnatelnosti

s vyspělým zahraničním prostředím. V mezinárodním prostředí se totiž vědecké výstupy z oblasti předškolní a elementární pedagogiky ničím neliší (ani počtem výstupů a ani kvalitativně) od výstupů z dalších sociohumanitních věd. Na Slovensku však, i v případě těch nejlepších pracovišť, tomu tak není a souvisí to s dlouhodobou mezinárodní izolací oboru.“

Slova slovenských autorů si dovolíme použít v závěru kapitoly věnující se výzkumu v oblasti předškolního vzdělávání v České republice. Vnímáme, že Česká republika, přestože nebyl její výzkum podroben takovéto analýze, by dosáhla obdobných výsledků. „Cestou nápravy tohoto stavu je důsledná akademická kultivace prostředí, ať už podporováním utváření mechanismů neformální akademické kontroly anebo důsledným sledováním naplňování akreditačních kritérií, které může vést k podporování kvality.“ (Kašćák et al., 2015, s. 134).

Někteří autoři zaujímají velmi kritický postoj k nedostatku výzkumů, které by se věnovaly zkoumání reality předškolního vzdělávání, jeho zákonitosti a vymezení jeho základních kategorií (Průcha et al., 2016; Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014). Kritika se týká i výzkumů, které by vyhodnocovaly probíhající reformu a angažovaně argumentovaly navrhované koncepce a přístupy (Lukášová et al., 2012, s. 64). „Naprostá většina výzkumných prací se zaměřuje jednostranně na základní školství a jeho složky (kurikula, učitelé, edukační procesy). Předškolní vzdělávání zůstává marginálním předmětem zájmu výzkumníků“ (Průcha et al., 2016, s. 174), zřejmě mimo jiné proto, že v oblasti předškolního vzdělávání působí na vysokých školách v ČR početně velmi malá komunita, což omezuje spolupráci a ovlivňuje objem výzkumu.

2.5.3 Zahraniční výzkumy předškolního vzdělávání

Výzkum má své výlučné postavení ve vztahu k praxi, tzn. výrazně přispívá k lepším pedagogickým postupům, ale je také vlivným nástrojem pro politická rozhodnutí. Sehrává klíčovou roli při vysvětlování úspěšnosti či neefektivnosti programů, při stanovování priorit oblastí důležitých pro investice do této oblasti vzdělávání (OECD, 2012). Heckman (2011) vypočítává, že každý počáteční dolar, investovaný do vzdělávání dětí předškolního věku, má několikanásobně vyšší návratnost pro celou společnost zejména z hlediska prevence patologických jevů v chování dospělých. O ekonomických výhodách investic do předškolního vzdělávání hovoří i další studie (např. Barnett, 2008; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004; Yoshikawa et al. (2013).

V zahraničí je výzkum v oblasti předškolního vzdělávání velmi rozsáhlý, tematicky pestrý a metodologicky solidně založený, o čemž svědčí rozsáhlá publikační činnost. Existuje řada vědeckých časopisů věnovaných této oblasti vzdělávání, ale i monografií, sborníků či encyklopedií, např. *Early Childhood Education* (New & Cochran, 2007).

V řadě zemí je výzkum vzdělávání v raném a předškolním věku rozvíjen v důsledku toho, že tento segment vzdělávání je předmětem akademické disciplíny. To znamená nejen to, že příprava učitelů pro předškolní vzdělávání je součástí akreditovaného studia na vysokých školách, ale také to, že předškolní vzdělávání dětí je chápáno jako plnohodnotný objekt vědeckého zájmu. (Průcha et al., 2016, s. 205)

Vzhledem k šíři zahraničního výzkumu jej nelze prezentovat chronologicky, jako v případě českých výzkumných nálezů. V následujícím textu jsme se proto rozhodli prezentovat zahraniční poznatky pouze průřezem *nejdůležitějších témat*, která se ve výzkumech vynořují na základě důkazů (*evidence-based*) o důležitosti, kvalitě a efektivnosti předškolního vzdělávání v zahraničí. Podle Marešovy typologie přehledových studií (2013, s. 430–431) se pohybujeme na pomezí literárního (*literature review*) a rychlého přehledu (*rapid review*).

Zaměřili jsme se především na (1) longitudinální studie, které představují opakované pozorování stejného vzorku v dlouhodobějším období a zjišťují zpravidla efektivitu vzdělávacích programů s dlouhodobými výsledky, dále na (2) metaanalýzy, které spojují data z většího množství výzkumných studií, čímž se stává věrohodnost výsledků vyšší než u jednotlivých studií. Tyto výzkumy jsme doplnili o (3) empirické studie vytvořené týmem odborníků a (4) empirické studie uznávaných odborníků. Studie byly vybírány z elektronických informačních zdrojů MU¹⁷ se zadáním klíčových slov *quality, effective, early child care and education a preschool education* za roky 2000–2016.

K nejfundovanějším patří studie Yoshikawy et al. (2013), vypracovaná skupinou vědců z různých univerzitních center a ze *Society for Research in Child Development*, longitudinální studie *Competent Children/Competent Learners* z Nového Zélandu (Wylie, 2011) a studie EPPE (*Effective Provision of Pre-School Education*) z Anglie (Sylva et al., 2004).

Metaanalýzy (např. Vermeer et al., 2016; Yoshikawa et al., 2013) a longitudinální studie (např. Brill et al., 2011; Melhuish et al., 2006; Sammons et al., 2007; Spiess et al., 2003; Sylva et al., 2004; Wylie, 2011), ukazují, že předškolní programy,

zejména ty vysoce kvalitní, mají pozitivní vliv na (1) kognitivní rozvoj dětí, (2) na jejich sociální a emocionální rozvoj, (3) zdraví dítěte. Řada studií přináší důkazy o tom, že předškolní vzdělávání prospívá (4) dětem zejména ze sociálně znevýhodněného prostředí. Kromě (5) interakce a komunikace učitele s dítětem, ovlivňuje dosaženou úroveň výsledků vzdělávání především (6) zapojování rodin do vzdělávání dětí.

Na tato témata bylo často nahlíženo v souvislosti s kvalitou práce učitele a jeho profesními dovednostmi. Výsledky těchto studií byly proto využity při zpracování kapitoly *Vývoj paradigmat v teorii a výzkumu učitele mateřské školy* (3.2.1). Následující text je tedy strukturován výběrem výsledků studií zabývajících se výše uvedenými tématy.

Pokud hovoříme o *kognitivním rozvoji* dítěte, jeho podpora vede k pozdějším studijním úspěchům (Burger, 2010; Dhuey, 2007; Lazzari & Vandenberg, 2012; Peisner-Feinberg et al., 2001). Z dlouhodobého hlediska je předškolní vzdělávání zásadní determinantou pro výstupy v oblasti terciárního vzdělávání (Cuhne & Heckman 2007) i pro výsledky v hodnocení PISA (Esping-Andersen, 2015), a dokonce i pro lepší *výživu a fyzické zdraví* dětí (Heckman, 2006).

Socializace s vrstevníky v předškolních zařízeních je důležitou součástí *emočního rozvoje* dítěte, učí jej *pro-sociálnímu chování* a seberegulaci (Harrison et al., 2009; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004). Vyvážené zaměření cílů předškolního vzdělávání jak na kognitivní, tak socioemoční stránku dítěte vede k lepšímu přizpůsobení se formální výuce ve školních zařízeních a děti jsou lépe připraveny na školu (Puma et al., 2012; van Tuijl & Leseman, 2007).

Jedním z klíčových témat v předškolním vzdělávání se stává inkluze ve vzdělávání s cílem snižovat dětskou chudobu, zvyšovat šance *znevýhodněných dětí* a omezit mezigenerační přenos chudoby (Bingley & Westergaard-Nielsen, 2012; Dumas & Lefranc, 2012; Felfe & Lalive, 2011; Havnes & Mogstad, 2011). Vhodnou cestou je zlepšování kognitivních dovedností dětí prostřednictvím interakcí s úspěšnějšími vrstevníky (Hanushek et al., 2003) a dostupnější předškolní péčí (Dhuey, 2011).

Jedním z důležitých aspektů kvalitního předškolního vzdělávání je zapojování rodiny. Některé výzkumy naznačují, že pozitivní vztahy mezi rodinou a mateřskou školou mají příznivý vliv na učení dítěte, jeho sociální kompetence (Battistich et al., 2004; Graham & Smith, 2008). Právě angažovanost rodiče ve vzdělávacím

procesu dítěte je jedním z klíčů k maximalizaci výstupů ze vzdělávacího procesu, neboť pozitivně ovlivňuje celkový rozvoj dítěte a vytváří domácí prostředí stimulu- jící k učení (Fantuzzo & McWayne, 2002; Sylva et al., 2004).

Země, jakými jsou Belgie, Finsko, Francie, Holandsko, Norsko, Švédsko, Anglie či Spojené státy americké, provádí koordinované výzkumy propojené s datovými systémy, vládou i univerzitami. Mnoho zemí modifikuje svoje informační systémy tak, aby zahrnovaly komplexní údaje o předškolním vzdělávání. Pro země OECD však představuje monitoring a výzkum velkou výzvu ke koordinovanějšímu sbě- ru údajů a informací z této oblasti (OECD, 2012; Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014, s. 147).

2.6 Kvalita v předškolním vzdělávání

Nejen otázka předškolního vzdělávání, ale především jeho kvality, se v posledních letech stává předmětem zájmu takřka celosvětové diskuze. Značná pozornost je této problematice věnována jak v rámci Evropské unie, tak v rámci celosvětových organizací, jakými jsou například UNESCO nebo OECD.

Kvalita předškolního vzdělávání se často řeší v souvislosti s jeho pozdějšími ekono- mickými i sociálními dopady. Bylo uskutečněno několik výzkumů (Barnett, 2008; Heckman, 2011; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004; Yoshikawa et al., 2013), které ukázaly, že investice do raného vzdělávání, pokud je realizováno kvalitně, mají vysokou návratnost pro dítě samotné i pro celou společnost.

Přestože můžeme sledovat značné úsilí napříč vyspělými zeměmi celého světa de- finovat kvalitu předškolního vzdělávání, v ČR se zatím nepodařilo tento záměr uskutečnit. Jak jsme uváděli výše, v tomto směru je pozornost věnovaná v daleko větší míře vyšším stupňům vzdělávání, např. v publikacích *Kvalita škol a hodnoce- ní výsledků vzdělávání* (Ryška et al., 2008), *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality* (Janík et al., 2011) nebo *Kvalita (ve) vzdělávání* (Janík et al., 2013).

Mnozí autoři spojují kvalitu školy a výuky v ní s kvalitou učitele (Janík et al., 2013; Spilková & Tomková et al., 2010), neboť předpokládají, že „profesně lépe disponova- ný učitel zajistí pro své žáky i lepší vzdělávací kvalitu vyučování a učení“ (Janík et al., 2013, s. 9). Proto považujeme za nutné definovat pojem *kvalita* a na základě inspi- race z mezinárodních dokumentů i českých přístupů ke kvalitě vzdělávání definovat

alespoň několik základních kritérií kvality předškolního vzdělávání. Kritéria kvality předškolního vzdělávání využijeme jako východisko k definování požadavků na kvalitu učitele, respektive na kvalitu přípravného vzdělávání na tuto profesi.

2.6.1 Kvalita jako komplexní fenomén

Při vymezení pojmu si můžeme všimnout, že řada autorů (Janík, 2012, s. 247; Rýdl, 2002; Starý & Shánilová, 2010, s. 9; Syslová, 2012, s. 38) odkazuje na dva významy pojmu *kvalita*: (1) výraz, který označuje míru nějakého stavu na škále mezi pozitivním a negativním polem; (2) výraz, který vyjadřuje stav, vlastnost, jenž je optimální, žádoucí, ideální.

Autoři *Pedagogického slovníku* jej chápou „ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 111). S autoevaluací se pojí především kvalita jako něco, co může nabývat různých hodnot a co je popsitelné pomocí kritérií a indikátorů (Syslová, 2012, s. 38).

Janík (2012, s. 248) s oporou o Terharta (2000, s. 814–820) vymezuje kvalitu z pohledu tří přístupů – normativního, analytického a empirického. *Normativní přístup* vychází z tradic, sociálně politického přesvědčení a představ o člověku a utváření společnosti. Promítá se v dokumentech vzdělávací politiky, které obsahují normativně směřované cíle. *Analytický přístup* staví na zkoumání variant pojmu *kvalita* a způsobů jeho užívání v diskuzi o vzdělávání. V rámci *empirického přístupu* je k vymezení kvality využíván výzkum, který určuje vztahy mezi *náklady* a *výnosy*, respektive který umožňuje rozlišit školy účinné od škol méně účinných. V následujícím textu využijeme všech tří přístupů, přičemž v závěru se pokusíme o analytické vymezení kvality předškolního vzdělávání.

Při sledování diskurzu o kvalitě vzdělávání v českém prostředí si můžeme všimnout, že většina výzkumů směřuje k vymezení *kvality školy*, což chápeme jako širší kontext kvality vzdělávání. Výzkumem kvality školy a stanovením kritérií kvality se zabývalo několik autorů (Pol, 2005; Spilková, 2005, s. 78–81; Vašátková, 2006, s. 25). To, co mají kritéria všech autorů společné, je stanovení a naplňování dlouhodobých záměrů školy (filozofie, vize, cílů). Ostatní kritéria kvality již doznávají odlišnosti v akcentu autora buď na řízení školy, nebo na kvalitu pedagogického personálu. Např. Spilková (2005, s. 78–81) řadí mezi kritéria kvality školy kvalitní systém řízení školy, kvalitní učitelský sbor, převažující progresivní didaktickou koncepci a autenticitu školy. Vašátková (2006, s. 25) považuje za kvalitní školu tu, která:

průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat různá očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých zákazníků a v rámci svých možností usiluje o udržení dobrého stavu věci a celkové zlepšování tím, že průběžně naplňuje cíle, které si stanovila, vše je však řízeno zdravým rozumem; kvalitní škola tedy smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se školou.

Učící se školu akcentuje také Pol (2005), který vymezuje kvalitu školy především směrem ke kvalitě jejího řízení.

Obecně můžeme říct, že kvalita školy je komplexní fenomén, který vychází z multi-dimenzionálního pojetí vzdělávání. To, jak vzdělávání ve škole probíhá, je ovlivněno širším kontextem a podmínkami, které škola pro svoji činnost má (Kašćák, 2010; Spilková & Tomková, 2010).

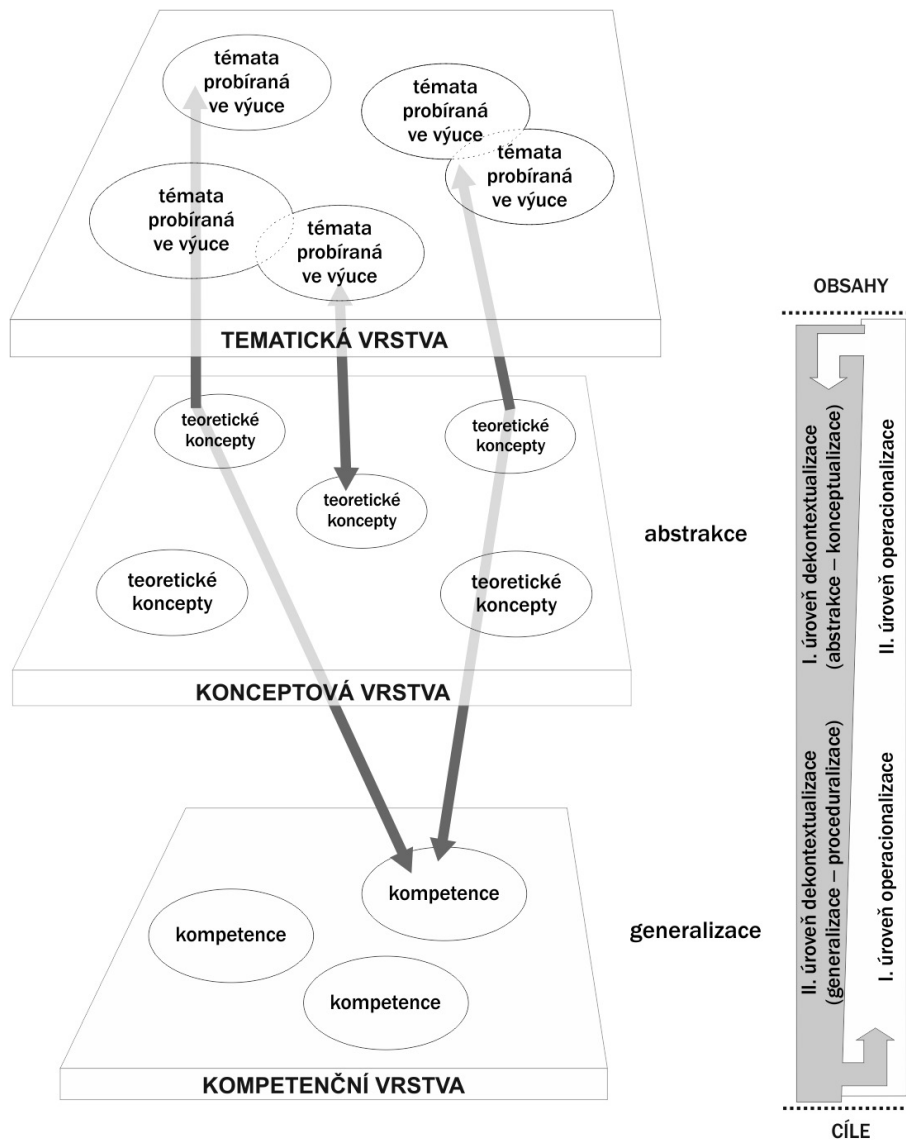
Mnozí autoři upozorňují na nebezpečí hodnocení kvality školy pouze na základě „viditelných“ aspektů kvality, především výsledků vzdělávání, na úkor „latentních“, jakými jsou např. procesy vzdělávání či tzv. skryté kurikulum (Helus, 2003; Kašćák, 2010; Mareš, 2010; Spilková, 2005).

Kromě kvality školy bývají výzkumy často zaměřeny na zkoumání *kvality výuky*. Janík (et al., 2013, s. 111) vysvětluje, že „kvalitu výuky nelze v úplnosti popsat výčtem pozorovaných vlastností (charakteristik) výuky jako celku“, neboť patří svou komplexitou k tzv. *nepřehledným systémům* (Langefors, 1981), které nelze reflektovat a zvládat najednou, ale po částech. Proto definoval čtyři komponenty výuky: (1) organizace a řízení třídy – využití času, přiměřené tempo; (2) zprostředkování cílů a obsahů – jasnost, strukturovanost, soudržnost; (3) učební úlohy – kognitivní aktivizace; (4) podpůrné učební klima – konstruktivní práce s chybou, adaptivita výukových postupů.

Jako inspirativní se jeví konceptualizace procesu výuky, jak ji pojmenovali Janík a kol. (2011, s. 102). Struktura procesu výuky je vztahem mezi cíli, obsahem a žákovskou činností a je potřeba ji chápat ve více úrovních, tzn. jde o *hloubkovou strukturu* (obr. 1). Domníváme se, že hloubkovou strukturu lze využít pro konceptualizaci kvality procesů předškolního vzdělávání.

Aby bylo předškolní vzdělávání kvalitní, mělo by docházet k didakticky funkčnímu spojení mezi obsahem činnosti dětí, obsahem oborů a cíli, k nimž výuka směřuje. Jestliže tyto složky hloubkové struktury nejsou v didakticky funkčním souladu, je výuka formální anebo málo účinná (srov. Janík et al., 2013, s. 16).

Na pomyslném povrchu této struktury leží tzv. *tematická vrstva*. Tu tvoří témata, která jsou obsažena v konkrétních úlohách pro žáky a slouží k didaktickému zpracování určitého obsahu. Tématy předškolního vzdělávání myslíme rozpracování integrovaných bloků školního vzdělávacího programu do kratších tematických celků třídního vzdělávacího programu (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015, s. 120–162). Témata a úlohy (činnosti) samy o sobě nemají vzdělávací smysl, pokud nejsou zasazeny do strukturních didaktických souvislostí s druhou vrstvou tzv. *vrstvou konceptuální*. Tato vrstva obsahuje didaktické oborové cíle. V pojetí předškolního vzdělávání jde o dílčí cíle vzdělávacích oblastí. Třetí vrstva je tzv. *kompetenční*, do které se promítají nejobecněji pojaté cíle, a těmi jsou klíčové kompetence dětí a žáků, neboť od školy se očekává, že je vybaví „flexibilními předpoklady pro kognitivní a meta-kognitivní uchopení a zvládání rozmanitých typů obsahu“ (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015, s. 122).



Obrázek 1. Hloubková struktura procesu výuky (převzato z Janík et al., 2013, s. 229).

2.6.2 Mezinárodní pohled na kvalitu v předškolním vzdělávání

Vnímání kvality předškolního vzdělávání se v různých státech, ale i u různých zainteresovaných skupin, může lišit. Dle Evropské komise (2011) toto vnímání ovlivňují zejména politická či náboženská přesvědčení, uznávané hodnoty, socioekonomické situace a podobně. Proto je definování kvality předškolního vzdělávání v mezinárodním kontextu velmi obtížné.

V lednu 1996 byly Evropskou komisí zveřejněny návrhy desetiletého akčního programu včetně „40 cílů kvality“ *Quality Targets in Services for Young Children* (European Commission, 1996). Cíle jsou vymezeny do okruhů indikátorů kvality, které pomáhají při monitorování a hodnocení kvality vzdělávání a rané péče jako celku na úrovni systému. Cíle byly revidovány v rámci tematické pracovní skupiny *Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care* (duben 2012), která došla k široké shodě na obrazu dítěte a dětství. Děti považuje za „aktivní účastníky svého vlastního učení a jsou ústředním prvkem procesů vzdělávání [...] Děti jsou jedinečné a je potřeba rozpoznávat jejich odlišné emocionální, fyzické, sociální a kognitivní potřeby“ (European Commission, 2014, s. 7).

Z hlediska této shody, ale i v souladu s pěti klíčovými nástroji pro školskou politiku definovanými OECD (2012), formulovala skupina *Thematic Working Group* opatření (viz obr. 2), která mají přispět k vytvoření a zajištění vysoké kvality předškolního vzdělávání v EU (European Commission, 2014).

Evropská komise si uvědomuje, že sledování kvantitativních ukazatelů podává jen neúplný pohled na kvalitu předškolního vzdělávání (srov. kapitola 1.2) (Evropská komise, 2011). Upozorňuje na to, že doposud byla věnována pozornost zejména sledování kvantitativních ukazatelů a nyní je třeba opatření směřovat ke zlepšení přístupnosti předškolního vzdělávání a zajištění kvality poskytovaných služeb. Evropská komise také zdůrazňuje, že systém předškolního vzdělávání a péče hraje důležitou roli ve snižování výskytu případů předčasného ukončení školní docházky.



Obrázek 2. Klíčové principy rámce kvality (převzato z Bolla, 2015).

Další kritéria kvality předškolního vzdělávání bychom mohli najít v americké studii (Lewis & Burd-Sharps, 2011), ale i tato směřují k národnímu systému předškolního vzdělávání, nikoli k procesům vzdělávání v mateřských školách. Studie uvádí tato kritéria kvality:

- Vzdělávání dětí má probíhat na základě jednotných vzdělávacích standardů.
- Učitelé musejí mít nejméně bakalářské vzdělání, se specializací na vzdělávání v předškolním věku.
- Asistenti učitelů musejí mít certifikát pro vzdělávání dětí v předškolním věku.
- Učitelé musejí absolvovat nejméně 15 hodin dalšího profesního výcviku ročně.
- Počet žáků ve třídě nesmí být větší než 20.
- Poměr personálu a dětí musí být maximálně 1 : 10, spíše menší.
- Vzdělávací program musí zajišťovat také zdravotní péči pro děti.
- Program musí zajišťovat alespoň jedno výživné jídlo denně.
- Program má obsahovat také návštěvy učitelů v rodinách dětí.

Tento soubor kritérií se jeví jako ideál, k jehož naplnění se reálně nepřibližuje předškolní vzdělávání ani v USA a zatím zřejmě ani v dalších vyspělých zemích EU či světa. Jde o kritéria určená představitelům školské politiky, která by měla být východiskem pro zajištění kvalitních procesů vzdělávání „uvnitř“ mateřské školy.

K identifikování indikátorů kvality procesů vzdělávání a k objasnění jejich účinků na rozvoj dětí přispěly výzkumy zahrnující metaanalýzy a longitudinální studie. Z analýz vybraných studií (např. Sylva et al., 2004; Yoshikawa et al., 2013), které jsme představili v kapitole *Zahraniční výzkumy předškolního vzdělávání* (2.5.3), jsme identifikovali nejdůležitější aspekty kvality předškolního vzdělávání. Patří k nim (1) stimulující a podpůrné interakce mezi učiteli a dětmi, které dětem pomáhají získávat nové znalosti, vyvolávají verbální reakce a podporují zapojení dětí do učení. Dále je to (2) vyvážené zacílení ke kognitivnímu a socioemočnímu rozvoji a (3) zapojování rodin do vzdělávání dětí. Pro naplnění kvality těchto aspektů se považuje za velmi důležité podporovat rozvoj profesních dovedností pedagogického personálu prostřednictvím koučingu a mentoringu.

Inspirativní pro český výzkum kvality předškolního vzdělávání (a jejího definování) jsou *ratingové škály* (*rating scale*) zaměřené na sledování kvality procesů vzdělávání, jejichž reliabilita a validita již byla několikrát ověřena (Harms, Clifford, & Cryer, 2005). Metaanalýza 72 studií z 23 zemí (Evropy, Ameriky, Asie a Austrálie), které využily tyto škály (Vermeer et al., 2016), ukázala, že kvalita vzdělávacího prostředí v předškolních institucích je v jednotlivých zemích odlišná. Nejnižší kvalita edukačního prostředí byla naměřena v Bangladéši a v Jižní Koreji, nejvyšší v Austrálii, USA a v evropských zemích. Studie prokázala, že data z aplikace hodnotících škál mají větší výpovědní schopnost o kvalitě vzdělávacího prostředí než strukturální indikátory, což autoři vysvětlují tím, že aplikace škál je založena na pozorování reálného dění v předškolních institucích.

Při porovnání oblastí, na které se ratingové škály zaměřují, s výše uvedenými třemi aspekty kvality předškolního vzdělávání můžeme vidět překryvy v oblastech interakce mezi učiteli a dětmi a zapojení rodiny do vzdělávání dětí. Dalšími oblastmi, na které se hodnocení kvality vzdělávání v ratingových škálách zaměřuje, jsou (a) materiální vybavení, (b) každodenní rituály (např. pozdrav, hygienické návyky, odpočinek), (c) struktura programu (např. čas poskytnutý k práci a učení dětí) a (d) obsah činností.

Jak jsme uváděli výše (srov. kapitola 2.5.3), mnohé výzkumy i zprávy Evropské komise či OECD, které se nezřídka o výzkumná zjištění opírají, zdůrazňují, že definice kvality závisí na kulturních hodnotách a širším chápání dětství. Přestože se tyto hodnoty liší v každé zemi, státu, regionu a dokonce i vzdělávacím programu, ukazuje se, že kvalitně zpracované a dobře realizované vzdělávací programy poskytují ve vývoji dítěte vhodnou podporu, rozvíjí ho nejen po stránce kognitivní, což má pozitivní vliv na pozdější úspěšnost dítěte (Penn, 2009).

2.6.3 Charakteristické znaky kvalitního českého předškolního vzdělávání

Kapitolu věnující se kvalitě předškolního vzdělávání završujeme ucelenou explikací toho, co považujeme za klíčové znaky kvality předškolního vzdělávání. Teoretická východiska předškolního vzdělávání (kap. 2.5) a nálezy z českých i zahraničních výzkumů (viz předchozí texty v kapitole 2.6) poskytují výkladový rámec, který umožňuje propojit kontext kvality předškolního vzdělávání s konkrétními kritérii pro jeho hodnocení.

Následující kritéria kvality se vztahují k procesům předškolního vzdělávání v kontextu současných požadavků deklarovaných *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (2016), neboť jej považujeme v souladu s výsledky mezinárodní komparace (Taguma, Litjens, & Makowiecki, 2012) za odpovídající parametrům současného pojetí předškolního vzdělávání (srov. kapitola 2.4.3).

Jak jsme uváděli výše, předškolní vzdělávání patří svojí komplexitou k tzv. nepřehledným systémům, proto jsme doplnili každé kritérium specifiky, na jejichž základě je možné mu lépe rozumět, popřípadě jej vyhodnotit.

Cíle vzdělávání s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte

Existuje široký konsenzus o důležitosti přípravy dětí na čtení a počítání, respektive důraz kladený na znalost mateřského jazyka a primárních základů matematických a přírodních věd. Současně je však nutné věnovat pozornost rozvoji socio-emočních dovedností (např. Sylva et al., 2004; Yoshikawa et al., 2013). Podpora dětí tak, aby se chovaly žádoucím způsobem, jim pomáhá rozvíjet schopnost emoční sebe-regulace, což je klíčový aspekt pro kognitivní rozvoj a úspěchy dětí v následném vzdělávání (např. Webster-Stratton & Reid, 2004, 2008).

Cílený a vývažný rozvoj osobnosti souvisí také s konzistentností cílů v souladu se zvolenými obsahy vzdělávání, respektive vybranými tématy. Jinými slovy to znamená, že nelze připravovat vzdělávací nabídku zaměřenou na pohyb (tělesná výchova), rozvoj kognitivních oblastí (např. matematické představy, rozumová výchova) či estetického vnímání (např. hudební výchova, výtvarná výchova). Činnosti (pohybové, výtvarné atd.) je potřeba připravovat tak, aby rozvíjely celou osobnost dítěte, tzn. současně integrovaly všechny vzdělávací oblasti (blíže Syslová & Chaloupková, 2015).

Stimulující a podpůrné interakce mezi učiteli a dětmi

Efektivita učení dítěte je závislá na míře podpory, kterou dítěti svým přístupem učitel mateřské školy poskytuje. Stimulace a podněcování pomáhají dětem získat nové znalosti a dovednosti, vyvolávají verbální reakce, což podporuje rozvoj jazyka atd. (Yoshikawa et al., 2013). Pokud se učitelé nepodaří vytvořit s dítětem kvalitní vztah, může tím snížit jeho sebedůvěru a pěstovat tak v dítěti úzkost, strach a stres (srov. kapitola 3.1.1).

Otevřenost školy vůči rodičům

Spolupráce mateřské školy s rodinou a její vtažení do vzdělávání dětí pozitivně ovlivňuje celkový *rozvoj* dítěte a motivuje rodinu k podpoře učení dětí (Fantuzzo & McWayne, 2002; Sylva et al., 2004). Proto je nutné, aby měli rodiče příležitost vidět pozitivní interakce s dětmi a praktické ukázky stimulace dětí k učení (Yoshikawa et al., 2013). Konzultace učitelů s rodiči přináší oboustranně důležité informace o chování a učebních pokrocích dětí. Zejména učitelům pomáhají získané informace při individualizaci vzdělávání (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015).

Konstruktivistické pojetí výuky

Pojetí pedagogické práce podle konstruktivismu (Piaget, 1999; Vygotskij 1976) předpokládá, že dítě nepoznává svět tak, že by pouze „zrcadlil“ (odrážel) okolní realitu. Poznání není otisk poznávaného, ale vlastní výtvar, konstrukt člověka jako jedince. Tento konstrukt není trvalý, ale podléhá vývoji. Když člověk poznává, nabývá dalších znalostí a zkušeností, které si stále ověřuje, reflektuje. Poznávání je tedy aktivní proces, který probíhá ve vzájemné interakci mezi člověkem, poznávanou skutečností a druhými lidmi (Kargerová & Maňourová et al., 2013).

Výukové strategie, které respektují konstruktivistické pojetí výuky, využívají metod aktivního učení podporujícího rozvoj myšlení dětí. Zvyšují tak šanci, že děti do nových poznatků skutečně proniknou, že nezůstanou na povrchu, ale děti k nim zaujmou vlastní postoj (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015).

Důležité je pro kvalitu procesů předškolního vzdělávání podporovat profesní rozvoj učitele. K nejúčinnějším technikám podpory profesního rozvoje patří koučing či mentoring (Yoshikawa et al., 2013). Za efektivní se považuje především schopnost reflektovat svoji práci různými prostředky (terénními poznámkami, videozáznamy), ale i vzájemnými hospitacemi učitelů či rozhovory a sdílením svých zkušeností (např. na pedagogických radách). Reflexe své práce znamená reflektovat ji vzhledem k cílům školy i ke svým schopnostem (blíže Syslová & Chaloupková, 2015).

Shrnutí

Terminologické vymezení předškolního vzdělávání a jeho pojetí se jeví pohledem různých autorů u nás i v mezinárodním kontextu rozdílně. Někteří nabízejí užívání termínů *předškolní výchova*, *předškolní vzdělávání*, jiní *předškolní edukace*, případně *preprimární vzdělávání*. Diskuze týkající se rozsahu předškolního vzdělávání z hlediska věku dětí (zda jde o období 0–6 let, nebo 3–6 let) směřují k tomu, že by bylo vhodné považovat za předškolní období etapu od narození po vstup do primárního vzdělávání, k čemuž se snaží přiblížit i naše současné legislativní vymezení, posouvající hranici přijímání dětí do mateřských škol od dvou let věku.

Také na roli institucionálního předškolního vzdělávání je v průběhu jeho vývoje (od 30. let 19. století) nahlíženo odlišně, vyvíjí se od obecně socializační po záměrně vzdělávací. Reformní období z počátku 20. století přineslo do předškolní výchovy a vzdělávání významné změny, jakými byl např. respekt k zájmům a potřebám dítěte předškolního věku s důrazem na volnou hru, která by měla poskytovat dítěti nejvíce příležitosti k jeho individuálnímu rozvoji. Tento trend však přerušila druhá světová válka a následně nástup totalitního režimu. Ten vnesl do školského systému tzv. *jednotnou školu*, která znamenala i pro mateřské školy povinnost plnit státem definované programy výchovné práce, jejichž cílem byla kolektivní výchova socialistického člověka. Herní aktivity dětí byly postupně nahrazovány hromadnými frontálními činnostmi formou výchovných zaměstnání. Pozoruhodným počínem tohoto období však byla koncepce komplexního raného a předškolního vzdělávání (od jednoho roku po vstup do povinného vzdělávání), která nám v současnosti paradoxně chybí.

Celospolečenské změny u nás po roce 1990 spustily spontánní a poměrně překotnou transformaci školství ve snaze nahradit dřívější totalitní systém. V předškolním vzdělávání můžeme za pozitivum této doby považovat vznik různých alternativních a osobnostně rozvíjejících modelů, které v široké míře akcentují jeho individualizaci. Jak ukázala následující léta, v nichž došlo také k reformě kurikulární, právě důraz na uspokojování individuálních potřeb dítěte a individualizaci předškolního vzdělávání zůstal nejméně naplněný.

Na otázky zda jsou rizikem tohoto požadavku vysoké počty dětí ve třídách, nedostatečná podpora pedagogů při implementaci změn do praxe či další vzdělávání nelze jednoznačně odpovědět. Odpověď by bylo potřeba podpořit seriózními výzkumy, které jsou v této oblasti nedostačující. Každopádně je zřejmé, že politická rozhodnutí na přelomu tisíciletí, jako bylo např. masové uzavírání MŠ, tlak na zvyšování výkonu veřejných MŠ oproti liberální volnosti v privátní sféře či nejnižší finanční ocenění učitelů mateřských škol za nejvyšší míru vyučovací povinnosti ve srovnání s učiteli ostatních typů škol, kvalitě předškolního vzdělávání příliš neprospěla.

Ukazuje se, že kurikulární reforma, která přinesla školským institucím na straně jedné velkou svobodu v rozhodování o tom, kam chtějí směřovat a jaké podmínky pro vzdělávání dětí vytvoří, počítá na straně druhé s jejich vysokou mírou zodpovědnosti za realizaci školních a třídních vzdělávacích programů, včetně začleňování a vzdělávání celého spektra dětské populace. Decizní sféra však školám nezajistila odpovídající podmínky, ať již na úrovni materiální, personální či finanční. Jaké efekty tento stav přináší? Přinejmenším dává nejasné odpovědi na otázky týkající se samotné úspěšnosti kurikulární reformy, ale především na otázky týkající se kvality práce učitele a jejího vztahu ke kvalitě k předškolního vzdělávání.

3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY: POZNATKY O PROFESI

První dvě kapitoly se věnovaly kontextu předškolního vzdělávání a vymezení předškolního vzdělávání v jeho teoretické i praktické rovině. Tyto kapitoly lze považovat za východisko k výkladu třetí, z našeho pohledu stěžejní kapitoly. Ta navazuje na teoretická východiska kurikula předškolního vzdělávání a na diskuzi o kvalitě předškolního vzdělávání.

Kvalita učitele a jeho profesionalita (blíže v kapitole 1.4.2) se stává předmětem zkoumání odborníků v oblasti pedagogických, psychologických i sociologických věd, ale i středem zájmu školské politiky. V následující kapitole si proto nejprve vymezíme pojem *učitel mateřské školy*, zamyslíme se nad kvalitou jeho práce a především souvislostmi s kvalifikačními požadavky na tuto profesi a jejich opodstatněností. Kvalifikační požadavky na profesi považujeme v současné době za nedostačující, proto se pokusíme o analytický pohled na výzkumy učitele u nás i v zahraničí právě prizmatem tohoto tématu.

Předložené poznatky o profesi učitele mateřské školy představují východisko pro úvahy o podobě přípravného vzdělávání, které by přispělo k tomu, aby se učitelé mateřských škol stali odborníky na vzdělávání dětí předškolního věku a byli schopni se flexibilně a efektivně vyrovnat se stoupajícími nároky na jejich pracovní výkon v měnících se vzdělávacích podmínkách.

3.1 Kdo je učitel: vymezení pojmu

Otázku *Kdo je učitel?* si klade Průcha (2002a) v publikaci, která se jako první pokusila syntetizovat pohled na učitelskou profesi, včetně učitele mateřské školy. Dnes už je zřejmé, že učitel je jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu podle autorů pedagogického slovníku „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 261). Autoři pak ještě dodávají, že k výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Ta je v současnosti pojímána jako nezbytný požadavek na znalosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Zpravidla se používá jako synonymum pro kvalifikaci, o níž budeme hovořit později.

Učitel mateřské školy patří podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“.¹⁸

Učitel mateřské školy, jak z přívlastku vyplývá, koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů (viz kapitola 2.3.3). Pro práci v těchto soukromých zařízeních však není povinnost získat kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovních. Ta se vztahuje pouze na mateřské školy zřizované podle školského zákona.

Doposud pracovali v mateřských školách výhradně učitelé, výjimku tvořili asistenti pedagoga. V souvislosti s inkluzí¹⁹ a s možností přijímat do mateřských škol děti dvouleté se předpokládá, že dojde k rozšíření o další kategorie pedagogických pracovníků, kteří budou v mateřských školách pracovat. Kromě pedagogických pracovníků taxativně vymezených podle zákona o pedagogických pracovních, jakými jsou učitel mateřské školy, asistent pedagoga, pedagog volného času a vychovatel, bude moci v MŠ pracovat také chůva a zdravotnický personál.²⁰

Nové kategorie pedagogických i nepedagogických pracovníků, které se budou pohybovat v prostředí mateřských škol, korespondují s kategoriemi pracovníků, které rozlišuje materiál *Key Data on Early Childhood Education in Europe* (EACEA, 2014, s. 95–96). První kategorie je označovaná jako *pedagogický personál*, k němuž náleží učitelé, pedagogové či vychovatelé, kteří mají zpravidla vysokoškolské vzdělání. Vykonávají pedagogické činnosti v souladu s příslušnými vzdělávacími programy. Označení *pedagogové/vychovatelé* je používáno pro ty, kteří pracují u mladší věkové skupiny (zpravidla 0–3), zatímco označení *učitel* je použito při vzdělávání

18 Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

19 Podle novely školského zákona (82/2015 Sb.) je úprava týkající se práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami se snahou o inkluzi českého školství označována jako „společné vzdělávání“.

20 Tyto další profese vymezuje novela vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání v § 5. Od 1. 9. 2020 budou v MŠ moci pracovat také chůvy, všeobecné sestry, dětské sestry, zdravotničtí asistenti, porodní asistenti, zdravotničtí záchranáři.

starších dětí (zpravidla 3–6). Příkladem je Řecko, Francie a Itálie. Zatímco v Řecku je však délka počátečního vzdělávání učitelů a vychovatelů stejná (s odlišným obsahem), ve Francii a v Itálii jsou požadavky na kvalifikaci učitele vyšší.

Druhou kategorií je *pečovatelský personál*, který pracuje zejména v zařízeních pro děti mladší tří let. Jde o dětské sestry, jeslové sestry a pečovatelky. Ve většině zemí získávají kvalifikaci absolvováním vyšších sekundárních škol. V některých zemích pracují i v mateřských školách, kde poskytují podporu pedagogickým zaměstnancům (např. Německo, Finsko, Švédsko).

Třetí kategorie je označená jako *pomocný personál*. K pomocnému personálu patří zpravidla asistenti. Jejich pracovní činnost spočívá v podpoře pedagogického personálu, v přípravě různých her a jiných aktivit pro děti apod. Pomáhají také dětem v některých činnostech, např. při hygienických úkonech, při podávání jídel apod. V některých zemích se pro tento personál požaduje absolvování vyšší sekundární školy, v některých zemích nejsou stanoveny oficiální požadavky na dosažené vzdělání.

Ve dvou třetinách zemí pracuje s dětmi v předškolním věku tým sestavený alespoň ze dvou výše uvedených kategorií. Ve Španělsku, Francii, Skotsku a Švýcarsku obsahují týmy všechny tři kategorie pracovníků.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání používal od roku 2001 označení *předškolní pedagog*. Od roku 2016 došlo ke změně na označení *učitel*. V závislosti na legislativních změnách, které vnesou do mateřských škol více profesí, bude nutné, aby se učitel stal koordinátorem a vůdčí osobností týmu. Ve světle požadavků na kvalitu předškolního vzdělávání, jak jsme si je vymezili v předešlých kapitolách, vyvstává naléhavá otázka, zda bude i nadále *dostačující pouze středškolská příprava na tuto profesi*.

Učitel mateřské školy je poměrně mladým povoláním v porovnání např. s povoláním učitele primárního stupně. Jak uvádí Průcha (2002a, s. 10), nejstarší formy učitelské profese jsou spolehlivě doloženy z dob spartských, aténských a římských škol. Stejně tak je doloženo, že univerzity, jakými byla Oxfordská (1168) nebo Karlova (1348) produkovaly učitele, kteří působili na církevních a městských školách.

Naproti tomu označení učitel mateřské školy se oficiálně zavedlo až v roce 1934 výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby bylo, od konce 18. století, používáno označení *pěstounka*.

Nejen, že jde o povolání poměrně mladé, ale svým pojetím je také odlišné od učitelů vyšších stupňů vzdělávání. Jde o zásadní odlišnost, kterou přináší věkové zvláštnosti skupiny dětí, kterým je vzdělávání určeno, a tím také o rozdílnost v profesních činnostech, které učitelé mateřských škol vykonávají.

3.1.1 Specifika práce učitele mateřské školy

Učitel pracuje s dětmi, které přicházejí do mateřské školy s nejrůznějšími zkušenostmi, odlišnými schopnostmi, ale i kulturním zázemím. Mateřská škola je prvním a velmi důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Děti si do něj přinášejí své osobní charakteristické rysy a rozdílné aspekty v chování, které si osvojily doma. Často zakouší první sociální a emoční těžkosti, při kterých potřebují účinnou podporu učitele. Ta je stěžejní pro vyřešení problémového chování dříve, než dojde k jeho zhoršení nebo v horším případě k jeho pevnému zakotvení. Pokud je školní prostředí nepřátelské k individuálním rozdílným, děti mohou být vystaveny riziku vyloučení z kolektivu a dalším negativním aspektům socializace jako je šikana, diskriminace a stigmatizace (Campbella & Ewing, 1990; Patterson et al., 1998; Rutter et al., 1975).

Učitel mateřské školy musí pracovat s vědomím těchto *individuálních odlišností*, ale také s vědomím *vývojových zvláštností* typických pro předškolní věk. K vývojovým charakteristikám této věkové kategorie dětí (zpravidla 3–6 let) patří podle psychologů (Bednářová & Šmardová, 2008; Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2005; Vágnerová, 2008) zejména specifické myšlení a uvažování dětí.

V období předškolního věku přechází myšlení (Piaget, 1999, s. 117–118) z úrovně symbolického a předpojmového myšlení (3–4 roky) do úrovně názorného myšlení (4–8 roků). V období symbolických a předpojmových myšlenkových operací dítě lpí na stereotypech, rituálech (mytí, jídlo atd.). Zástupcem/symbolem skutečného světa se stává představa; není to jen paměťová stopa, ale zpracovaná zkušenost. Představa obsahuje nikoliv znaky objektu, ale pro dítě důležité, nápadné, zpravidla nepodstatné znaky. Skutečný symbol nastupuje, když např. kamínek slouží dítěti jako auto apod. Vědomí trvalosti objektu je základem k vytváření předpojmu. V tomto období se objevuje symbolická hra, která slouží k vyrovnávání s tlakem reality a jejímu přizpůsobení dětským potřebám (alespoň dočasně být pánem situace).

Myšlení v období názorných myšlenkových operací charakterizuje *egocentrismus*, tzn. že úsudky dětí ovlivňuje subjektivní přístup. Další typickou vlastností je *fenomenismus*, což znamená, že dítě vnímá svět podle znaků pro ně důležitých.

V oblasti kognitivních funkcí je vývoj determinován postupnou diferenciací vnímání a dozráváním centrálního nervového systému v procesu socializace a učení v nejširším smyslu slova.

Dominuje představivost a živá fantazie, konkrétní myšlení a vysoký kreativní potenciál. Souhrou těchto a dalších prvků se vytváří a rozvíjí abstraktní myšlení nejen v předškolním, ale později i ve školním a adolescentním věku. Není-li plně rozvíjena představivost, fantazie a kreativita v předškolním věku, lze očekávat, že ani potenciál abstraktního myšlení nebude později plně rozvinut. S tím také souvisí další ze znaků dětského myšlení, kterým je *magičnost*, neboli přesvědčení, že vlastním slovem či představou lze ovlivňovat dění kolem sebe. Dalšími typickými znaky dětského myšlení je např. *fyziognomismus*, který často přechází k *personifikaci*, či *antropomorfismus* (např. Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2008).

Přestože vývoj každého jedince probíhá v určitém řádu a má svoje posloupnosti společné pro všechny jedince v dané populaci, každé dítě bude *jedinečné* a bude nejen vypadat, ale také se chovat a jednat velmi specificky. Jedinečnost každého dítěte je daná jeho věkem, pohlavím, potřebami, temperamentem, schopnostmi, stylem učení a zájmy.

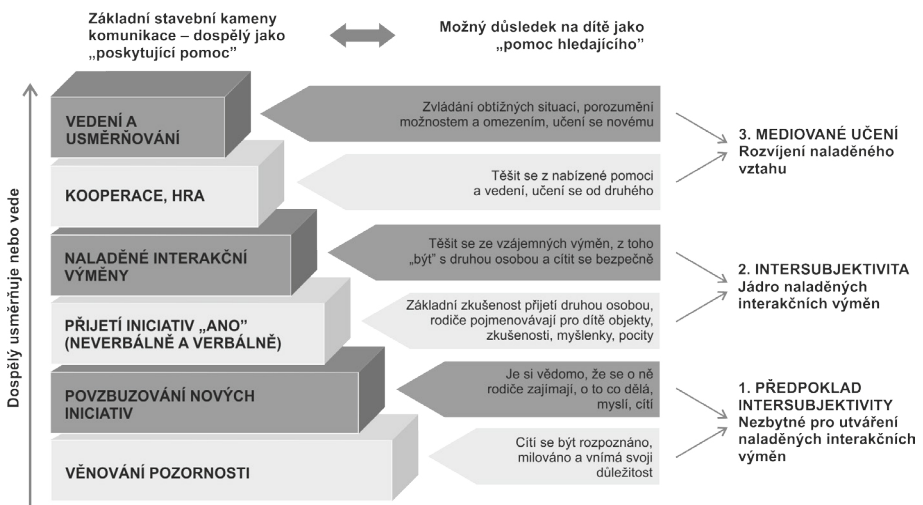
Kromě věkových zvláštností je nutné věnovat pozornost potřebám, temperamentu, schopnostem a zájmům dětí. To však musí učitelé respektovat na všech stupních škol. Specifikem práce učitele v mateřské škole, zcela odlišným od přístupů učitelů na vyšších stupních škol, je potřeba vytvořit *citovou vazbu s dítětem*. Skrze dospělou osobu se dítě učí rozumět světu kolem sebe i sobě samému. Učí se cenit si druhých i sebe sama, učí se učit se (Brotherson, 2005). Právě raná symbiotická vazba determinuje vývoj *sebepojetí dítěte*, které se intenzivně utváří ve věku mezi 2–3 rokem.

Sebepojetí je zjednodušeně řečeno vytváření obrazu sebe sama. Obraz *Já (self)* vzniká a vyvíjí se v interakci s okolním sociálním světem, tedy v procesu socializace. Formuje se pod vlivem tzv. *zrcadlového Já (looking-glass self)* (Colley, 1902). Znamená to, že dítě přejímá názor dospělých na sebe zcela nekriticky, tak jak je mu předkládán. Pokud tzv. *attachment* či *raná symbiotická vazba* (Helus, 2009a) schází, veškerý další vývoj dítěte je limitován a omezován, včetně utvářejícího se sebepojetí (Ainsworthová, 1967; Bowlby, 1969; Main & Solomon, 1986; Langmeier & Matějček, 2011).

Kvalita rané symbiotické vazby se odráží především v komunikačních výměnách, interakcích. Jedná se o dynamické výměny, kdy impuls jednoho aktéra vyvolá reakci u druhého. Základem každé interakce je iniciativa a její příjem. Nejde pouze o odpověď na iniciativu, ale o *naladěné výměny*, jejichž součástí jsou emoční odpovědi v neverbální rovině, ale i kognitivní v rovině verbální (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Pianta et al., 2005).

Povaha interakce může být úspěšná a efektivní, nebo naopak. Základními stavebními kameny úspěšné interakce (obr. 3) jsou schopnosti učitele naladit se na dítě, pochopit jeho rozpoložení, udržet s dítětem kontakt a zároveň ho povzbudit k novým iniciativám. Tak může učitel umožnit dítěti prozkoumávat okolní svět, ale i svoje pocity a myšlenky.

Pokud hovoříme o tzv. mediovaném učení (Bodrová & Leong, 1996, 2003), vycházíme ze sociokognitivní teorie Vygotského (1976) a jeho pokračovatelů (např. Wood, Bruner, & Rossová, 1976). Jde o učení se s využitím zástupného prostředku, tzv. *mediátora*. Ten může mít jak podobu materiální (znaky, symboly apod.), tak slovní.



Obrázek 3. Základní stavební kameny komunikace (převzato z Šilhánová, 2012, nečísl.).

Dítě se učí nikoli jen poznáváním světa prostřednictvím smyslového vnímání. Poznávání souvisí zpravidla s významy, které připisuje různým aspektům reality, vztahům a souvislostem mezi jevy. Dítě si rozvíjí pojmový aparát, ale i akceptovatelné způsoby chování a jednání, včetně pochopení, proč se tak má chovat. Rozdíl mezi kognitivní úrovní dítěte a úrovní, kterou chce učitel prostřednictvím učení dosáhnout, lze vyplnit spojujícím prvkem, mediátorem.

Zpočátku je dítě závislé na regulaci zevnějšku, neboť v jeho mentální výbavě mu není dané regulovat svoje rozhodování a chování. Sémiotické nástroje, které učitel používá k usměrnění a vedení dětí, by měly vést k zvnitřnění a autoregulaci jejich chování (srov. Petrová, 2009).

Pokud se učitel nepodaří vytvořit s dítětem kvalitní vztah, může tím snížit jeho sebedůvěru a pěstovat tak v dítěti úzkost, strach a stres. Tyto obranné mechanismy mohou následně bránit v objevování nových věcí a exploraci dítěte a zablokovat učení se novému a sociální učení. Vágnerová (2008) sice vidí rané připoutání zejména ve vztahu k matce, ale i učitel mateřské školy se spolupodílí na důležitém úkolu, a tím je vytvořit u dětí základní důvěru ve svět a následně i pocit sebedůvěry a životní jistoty.

Efektivita učení dítěte se takto jeví jako přímo závislá na míře podpory, kterou dítěti svým přístupem dospělý, respektive učitel mateřské školy, poskytuje. Svým přístupem zvyšuje sebedůvěru dítěte, dítě se stává méně závislé na dospělém, přestože s ním má pozitivní vztah. Aby učitel umožnil dětem častější interakce s vrstevníky, ale i kooperativní chování (nabízení pomoci, spolupráci na úkolech, dělení se o věci apod.), potřebuje proto mít hluboké odborné znalosti, na jejichž základu bude vykonávat řadu specifických činností.

3.1.2 Profesionální činnosti učitele mateřské školy

Profesionální činnosti učitelů mateřských škol mají osobitý charakter daný specifícností věku dětí, se kterými učitelé pracují (viz předchozí kapitola), ale jsou ovlivněny také požadavky, které klade na povolání učitele kurikulum předškolního vzdělávání (viz kapitola 2.4.2), a závisí na kontextu vzdělávání vymezeném v první kapitole.

Profesionální činnosti učitele mateřské školy jsou také do určité míry vázané na konkrétní prostředí a podmínky mateřské školy, ve které předškolní vzdělávání probíhá. To znamená, že konkrétní podobu profesionálních činností ovlivňuje počet dětí ve třídě, složení dětí, ale i prostorové uspořádání třídy.

Vzdělávání dětí předškolního věku má „tvůrčí charakter, jež je přirozeným vyústěním a syntézou respektu k dítěti jako k individuální, jedinečné a neopakovatelné osobnosti“ (Burkovičová, 2012a, s. 27). Základním východiskem činností učitele je zaměření k cíli, tzn. že učitel na základě individuálních dispozic stimuluje a aktivuje děti tak, aby je rozvíjel v souladu se vzdělávacími cíli.

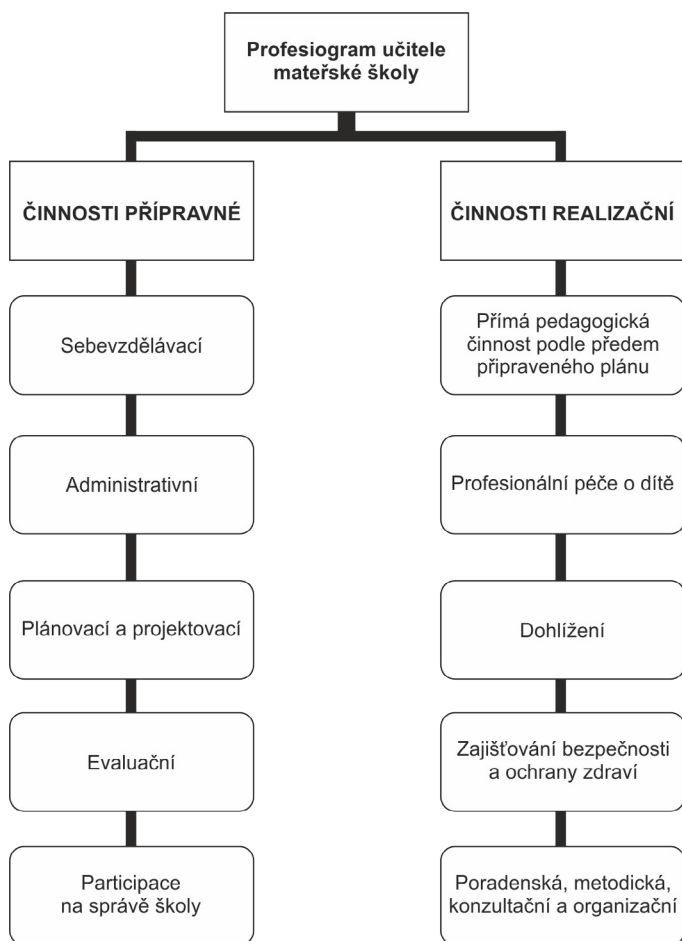
Údaje o struktuře profesních činností učitelů a o jejich časových proporcích přináší *profesiogram* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 187). Požadavky na profesní činnosti učitele mateřské školy můžeme najít v katalogu popisů povolání v *Národní soustavě povolání* (NSP); tyto požadavky identifikují zaměstnavatelé a odborníci z trhu práce pro zvýšení mobility pracovní síly na základě potřeb trhu práce. V tomto katalogu jsou pro učitele mateřských škol definovány pracovní činnosti následovně:

- Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.
- Podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.
- Vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.
- Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.
- Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu.²¹

Pro výkon těchto činností je doporučeno vysokoškolské vzdělávání v magisterské úrovni.

Profesní činnosti učitelů mateřských škol představují širokou paletu aktivit. *Profesiogram*, který vytvořila Burkovičová (2012a) zahrnuje téměř sto různých činností. Při profesiografii využila dvou vzájemně se doplňujících metod: (1) písemné výpovědi učitelek o vlastních profesních činnostech, (2) pozorování profesních činností učitelek zachycených na videozáznamech.

Identifikované druhy činností kategorizovala do dvou hlavních skupin – *činnosti přípravné* a *činnosti realizační*. Každá z obou hlavních skupin obsahuje pět podskupin (obr. 4).



Obrázek 4. Profesiogram učitele mateřské školy.

Jaká je kvalita činností, které učitelé mateřských škol provádějí, se z *profesiogramu* nedozvíme, ale ukazuje nám proporce činností. Některé údaje zachycené profesiografií však naznačují, že způsob vzdělávání je blízký spíše disciplinárnímu modelu známému z *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1983), např. „přímá pedagogická činnost probíhala po dopolední přestávce; [...] učitelka řídila a organizovala hygienické chvílky“ (Burkovičová, 2012, s. 96). Z *profesiogramu* také není zřejmé, zda činnosti označené za individualizované vzdělávání, nejsou pouze individuálního charakteru práce s jedním dítětem; tedy činnost, která nevychází z hlubší analýzy potřeb dítěte a nevede ke konkrétně zacílenému rozvoji dítěte.

Činnosti učitelů mateřských škol jsou typické svojí variabilitou, neboť učitel musí reagovat na často velmi se měnící okolnosti, způsobené emoční nestabilitou dětí tohoto věku, jejich (ne)zkušeností v sociální oblasti apod. Proto není možné naučit se určité postupy, které by bylo možné uniformně využívat při vzdělávání dětí, jak jsme si uvedli v závěru první kapitoly.

3.1.3 Role učitele mateřské školy v současném předškolním vzdělávání

Činnosti, které učitel vykonává, se mohou stát základem pro vyvození jeho profesních rolí (Kurelová, 1998, s. 16), i když Vašutová (2004, s. 69) se domnívá, že pracovní činnosti učitele naopak vycházejí z jeho rolí. O rolích učitele se často píše v souvislosti se změnami, které přinesl nový kontext vzdělávání (viz kapitola 1) a nové požadavky na podobu předškolního vzdělávání (viz kapitola 2). Role učitele mateřské školy je rolí sociální a zpravidla odráží očekávání širokého spektra sociálních skupin (*expectation*), ale může jít také o koncepci role (*conception*), jak si ji vytváří učitel sám (vlastní pojetí/sebepojetí učitele). V dalším textu již mluvíme o socioprofesionálních rolích, neboť naplňují jak sociální status této profese, tak její specifickou roli. Při formulaci rolí jsme se opírali o model pedagogických rolí učitele podle Vašutové (2004, s. 81), neboť pokrývá všechny skupiny profesních činností (viz předchozí kapitola).

1. Role socializační a kultivační – učitel zosobňuje model hodnot naší společnosti, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační, činnosti sebezvzdělávací).
2. Role angažované osobnosti – učitel má společenský závazek, který je spojován s jeho vystupováním na veřejnosti, zapojováním do kulturního života,

do odborných diskuzí, přednáškové činnosti apod. (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační, činnosti sebevzdělávací a činnosti spadající do skupiny participace na správě školy).

3. Role diagnostická a evaluační – učitel diagnostikuje potřeby, zájmy, věkové i individuální zvláštnosti dětí, vztahy ve skupině, svoje sebepojetí a profesní dovednosti, hodnotí efektivitu procesů vzdělávání, podmínek a výsledků dětí (činnosti evaluační).
4. Role projektanta – učitel dokáže na základě informací z diagnostiky a hodnotících činností naplánovat diferencované vzdělávání, které vyhovuje potřebám jednotlivých dětí a cíleně rozvíjet jejich potenciál (činnosti plánovací a projektovací).
5. Role facilitátora – učitel je průvodce učení dětí prostřednictvím vzdělávacích strategií, vytváří optimální podmínky pro spontánní i řízené učení dětí, podporuje řešení učebních, ale i sociálních problémů (všechny skupiny realizačních činností).
6. Role konzultanta – učitel dokáže artikulovat cíle a postupy, které využívá pro rozvoj dětí, naslouchá a komunikuje jak s odborníky a ostatními kolegy, tak s rodiči a další širokou veřejností (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační).
7. Role administrátora – učitel vede povinnou dokumentaci, ale i dokumentaci z diagnostické a evaluační činnosti formálně i obsahově ve vysoké kvalitě, neboť si je vědom, že dokladuje jeho profesní úroveň a kvalitu vzdělávání, které poskytuje (činnosti administrativní).

Výše uvedené role jsou značně diferencované v souladu s novým paradigmatem školy a jejími funkcemi (srov. kapitola 1.2). Mnohé země odvozují z klíčových rol požadavky na kvalitu vykonávání profese (srov. Spilková & Tomková et al., 2010, s. 26), v našem textu je využijeme při formulaci požadavků na přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol.

3.2 Kvalita v práci učitele mateřské školy

Učitelé hrají klíčovou roli v kvalitě vzdělávání, ať už hovoříme o kvalitě práce učitelů vyšších stupňů škol (Barber & Mourshed, 2007; Crone & Teddlie, 1995) či učitelů mateřských škol (Sheridan, 2009; Pramling & Pramling Samuelsson, 2011), kteří svými schopnostmi volit efektivní vzdělávací strategie dosahují u dětí cíleného rozvoje.

Kvalita práce učitelů a její rozvoj se staly prioritou vzdělávací politiky většiny vyspělých zemí EU i světa, ale dostaly se také do centra pozornosti pedagogické teorie a výzkumu (Píšová, 2005, s. 9; Spilková & Tomková et al., 2010, s. 22).

Vznikla řada odborných studií, které se snaží identifikovat znaky kvalitních a efektivních učitelů. Mezi kritéria vysoké kvality učitelů mateřských škol se řadí např. znalost obsahu vzdělávacího programu (Sommer et al., 2010), schopnost vytvářet multidisciplinární učební prostředí (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011), integrovat hru a učení (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009) a vést partnerskou a podporující interakci s dětmi (Howes et al., 2003), ale i mezi učiteli navzájem (Elliott, 2006; Sheridan et al., 2009).

Dat o kvalitě učitelů v České republice příliš nemáme, neboť existuje omezené množství výzkumů a Česká školní inspekce sleduje spíše naplňování formálních zákonných požadavků, tzn. dodržování právních předpisů, kvalifikovanost učitelů apod. (McKinsey & Company, 2010, s. 26). Přesto se pokusíme o zmapování současného stavu poznání kvalit práce učitele mateřské školy, přičemž je třeba nejprve objasnit teoretické myšlenkové proudy, které ovlivňovaly pedeutologické české i zahraniční výzkumy se zaměřením na učitele mateřské školy. Je nutné brát do úvahy, že dominance určitého paradigmatu je výsledkem řady faktorů (historicko-společenského kontextu, zájmu výzkumníků, ale i společenské objednávky apod.). Není v možnostech této práce provést podrobnou analýzu, ani detailní přehled výzkumů. Jde o orientační pohled na paradigmatata, která ovlivňovala a ovlivňují pohled na učitele mateřské školy.

3.2.1 Vývoj paradigmat v teorii a výzkumu učitele mateřské školy

Vývojem paradigmat výzkumu učitele se podrobně zabývala např. Píšová (2005) či Kasáčová a kol. (2011), které je zachytily v čase. Využijeme kategorizaci Píšové pro představení zahraničních výzkumů učitele mateřské školy prezentovaných v dostupných relevantních časopisech,²² sbornících a monografiích.

Od druhé poloviny 20. století dominovalo v teorii a výzkumu učitele behavioristické pojetí s převažujícím normativním a pozitivistickým přístupem ke zkoumání učitele. Výzkumy sledovaly osobnostní charakteristiky učitele se snahou definovat žádoucí chování, dovednosti, vlastnosti apod., kterými by měl učitel disponovat.

²² Jde především o časopisy *Early Child Development and Care*, *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, *Journal of Education for Teaching*, *Teaching and Teacher Education*, *Early Childhood Research Quarterly*.

Zpočátku šlo o tzv. *osobnostní paradigma (teacher personality)*, které s oporou o psychometrii zkoumalo, které osobnostní charakteristiky učitele pozitivně působí na žáky (Pišová et al., 2011, s. 41).

Často byla kvalita učitele měřena pomocí ukazatelů, tzn. že byly zkoumány vybrané aspekty chování (Arnett, 1989; Broekhuizen et al., 2016). Výzkumy zaměřené na *chování učitele (teacher behavior)* se zabývaly např. interakcí a komunikací (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Hindman, Pendergast, & Gooze, 2016; Sheridan, Williams, & Sandberg, 2012).

V 70. letech se výzkum posunul ke zkoumání efektivnosti výuky, které bychom mohli označit jako paradigma *proces-produkt (process-product)*. Např. *Garnerová a Mahatmayová* (2015) zkoumaly vliv vztahu mezi učitelem mateřské školy a dítětem na rozvoj afektivních kompetencí dětí (*angl. ASC – Affective Social Competence*). Kvalitou výuky a jejím vlivem na socioemoční vývoj dětí se zabývala studie Hestenesové a kol. (2015). Další výzkumy jsou zaměřené na vliv učitelova chování na chování dětí ve třídě (Peisner-Feinberg & Burchinal, 2001; Pianta, 1999).

Tyto behaviorální přístupy byly často kritizovány a začal převládat názor, že „skutečné povaze učitelské práce více odpovídá integrativní, *holistický přístup*, který vychází z komplexního obrazu práce učitele“ (Spilková & Tomková, 2010, s. 23). Pišová (2005, s. 16) o něm hovoří jako o paradigmatickém posunu ke kognitivnímu pojetí. Výzkum kognitivních procesů v práci učitele zahrnuje jeho očekávání, plánování a rozhodování či jeho pojetí vzdělávání.

V posledních letech se ve výzkumu začíná věnovat více pozornosti specifické povaze procesů vzdělávání se zaměřením na jednotlivé obory. V předškolním vzdělávání např. s ohledem na rozvoj matematických dovedností (Lehrl, Kluczniok, & Rossbach, 2016; Opperman, Anders, & Hachfeld, 2016), připravenost učitelů mateřských škol pro zařazování motorických aktivit (Gregorc et al., 2012), roli učitelů mateřských škol ve výtvarných aktivitách (Novakovič, 2014).

Do popředí se stále častěji dostávají integrující metodologické koncepce, které by umožnily sledovat vyučování a učení jako integrovaný celek zohledňující rozmanité kontexty výuky. Finská studie se zabývala možnostmi facilitace dětí předškolního věku a jejich participací na vzdělávacích aktivitách (Kangas, Venninen, & Ojala, 2016), ruská studie zkoumala připravenost učitelů mateřských škol na přicházející inkluzi (Biktagirova & Khitryuk, 2016). Stále častěji se výzkum stáčí ke sledování učitelova pohledu na vzdělávací realitu prostřednictvím jeho *reflektivních dovedností* (např. Hsueh & Tobin, 2003; Pihlaja & Holst, 2013).

Výzkum učitele mateřské školy a vzdělávacího procesu je charakterizován pluralitou metodologických přístupů, které využívají širokou škálu výzkumných metod a technik. Stále častěji se využívají videozáznamy ke zkoumání práce učitele (např. Tsamir et al., 2014).

Častým tématem, které je specifické pouze pro profesi učitele mateřské školy, je sledování rozdílů mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učiteli. Například studie Mischa a kol. (2014) přináší zjištění, že vysokoškolské vzdělávání má vliv na vývoj osobních epistemologií, tzn. že vysokoškolští studenti mají rozvinuté tzv. objektivní teorie více než středoškolští studenti. Znamená to, že se nespolehnají pouze na zkušenosti a intuici, ale dokáží svá tvrzení opírat o teoretické znalosti. Dosaženým vzděláním a jeho vlivem na kvalitu procesu se zabývaly i další výzkumy (Jeon, Buettner, & Hur, 2016). Anglický výzkum (Sammons et al., 2007) přinesl informace, že děti učitelů s vysokoškolským vzděláním (bakalářským a vyšším) dosahují vyššího skóre ve čtení, matematice a sociálním chování než děti zaměstnanců s nižším vzděláním.

3.2.2 Pedagogické výzkumy v České republice se zaměřením na učitele mateřské školy

Analýzy stavu českého výzkumu v oblasti učitelské profese se zaměřením na učitele mateřských škol ukazují, že i v nich dochází k paradigmatickým posunům. Analyzovaným obdobím českých výzkumů se stal počátek 21. století až po současnost. Předmětem analýzy se staly empirické studie, které byly publikované v odborných časopisech (*e-Pedagogium*, *Komenský*, *Magister*, *Orbis scholae*, *Pedagogická orientace*, *Pedagogika*, *Sociologický časopis* a *Studia paedagogica*) a relevantních sbornících. Tento soubor byl doplněn o autorce známé monografie věnované učitelům mateřské školy. Text vychází z přehledových studií Syslové a Najjarové (2012) a Syslové (2016). Následující deskripce výzkumných studií je řazena spíše podle období realizace se snahou postihnout paradigmatata výzkumu uvedená v předchozí kapitole.

V první dekádě 21. století bylo učitelům mateřské školy věnováno deset studií. Svým pojetím jde spíše o holistické přístupy, které však často využívaly kvantitativní metodologii. Autorky přehledové studie se k metodologii vyjádřily v tom smyslu, že většina studií by se dala označit za problematické, neboť „o validitě a reliabilitě použitých nástrojů nejsou v případě nestandardizovaných nástrojů žádné informace. Některé dotazníky by bylo lépe označit za ankety, neboť se jednalo o minimální

počet (2–3) otevřených otázek bez explicitního teoretického rámce. Vzorek respondentů byl v mnohých případech malý, lokálně vázaný, neumožňující zobecnit získaná zjištění na širší populaci“ (Syslová & Najvarová, 2012, s. 509).

Tematicky směřovaly studie k zjišťování názorů učitelek na současnou mateřskou školu a vzdělávání v ní (Kotátková, 2006, 2009; Svobodová, 2009), čtyři z nich sledovaly způsob plánování (Burkovičová, 2009; Šmelová, 2004, 2008) a hodnocení (Syslová, 2010), ale také porozumění nové terminologii (Šmelová, 2009). Dvě studie sledovaly názory učitelek na vysokoškolské vzdělání (Hanušová, 2002) a přínosy dalšího vzdělávání (Krejčová, 2003) a jedna se dotýkala genderových stereotypů v mateřských školách (Doležalová, 2009).

Výsledky přináší informace o tom, že učitelky vstupující do vysokoškolského studia očekávaly, že jeho absolvováním budou vybaveny k řešení problémů v praxi (Hanušová, 2002). Systematické vzdělávání, které poskytují alternativní programy (např. Zdravá mateřská škola, Montessori systém, Waldorfská MŠ, Začít spolu), pomáhá v realizaci osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání (Krejčová, 2003).

Výzkumy zaměřené na plánování ukázaly, že třídní vzdělávací programy jsou přetíženy velkým množstvím nekonzistentních cílů s tendencí k izolaci témat a obsahové roztržitosti (Šmelová, 2004), ale také neprovázaností cílů s plánovanými činnostmi pro děti (Burkovičová, 2009). ŠVP není vnímán jako základní východisko pro tvorbu třídních vzdělávacích programů (Šmelová, 2008).

Způsoby, které učitelky při hodnocení vlastní vzdělávací práce používají, jsou typické spíše intuitivním hodnocením toho, co se dětem podařilo či co se dětem líbilo, s absencí cílů hodnocení, ale i kritérií (Syslová, 2010).

Výsledky sondy zkoumající porozumění terminologii RVP PV ukázaly, že skupina mladších učitelek vykazovala statisticky významné rozdíly v pochopení odborných pojmů než učitelky starší (Šmelová, 2009), které pracovaly s *Programem výchovné práce pro jesle a MŠ* (1984).

Studie zaměřené na názory učitelek ukazují, že učitelky považují děti za zvědavé, iniciativní, informované, sebevědomé, s vadami řeči. Mateřskou školu považují za spolupracující s rodiči, vstřícnou, svobodnou, autonomní, vycházející z potřeb dětí a otevřenou veřejnosti (Kotátková, 2006). Také subjektivně vnímaná kvalita sociálního klimatu v mateřských školách je velmi pozitivní (Kotátková, 2009).

Subjektivní pocity učitelek vztahující se ke zvládnutí požadavků, které jsou na ně kladeny, přinesly z pohledu autorky (Svobodová, 2009) protichůdné informace. Většina respondentů se domnívala, že zvládá naplnovat cíle RVP PV. 75 % respondentů však uvedlo, že nemá prostor se denně věnovat každému dítěti, byl jen krátkým rozhovorem. Autorka z toho vyvodila závěry, že vzdělávání není vázáno k individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí.

Výzkum zaměřující se na zjišťování genderových stereotypů (Doležalová, 2009) ukázal, že v práci učitelek se genderové stereotypy objevují, přestože si to zpravidla neuvědomují.

Výsledky naznačují, že subjektivně učitelky hodnotí svoje počínání pozitivně, ale z jejich výroků a zkoumané reality vyplývají protichůdná zjištění s náznaky, že individualizace vzdělávání a autonomie daná dvouúrovňovým kurikulem ještě není zcela dobře pochopená ani realizovaná.

Studie realizované v letech 2011–2016 (Syslová, 2016) znamenají velký formální obrat oproti studiím realizovaným v první dekádě 21. století. Převládající kvantitativní charakter s převážným využitím metody dotazníkového šetření se mění u většiny studií v kvalitativní design. Nově se objevuje využití videostudií (Burkovičová, 2012; Feldmanová, 2014; Navrátilová, 2015; Syslová & Hornáčková, 2014; Syslová, 2015), ohniskových skupin (Syslová, 2012a) a případových studií (Syslová, 2013). Rozhovory s učitelkami byly využity ve třech studiích (Burkovičová, 2013; Syslová, 2013; Syslová & Hornáčková, 2014). Zpravidla kvantitativního charakteru byly studie, které využily dotazníkového šetření (Burkovičová, 2012a, 2013, 2014; Majerčíková & Syslová, 2014; Syslová & Hornáčková, 2014).

Několik studií porovnávalo ve sledovaných cílech dva soubory – učitelky se středoškolským a učitelky s vysokoškolským vzděláním (Burkovičová, 2014; Syslová & Hornáčková, 2014). Šlo o poměrně malé vzorky respondentů, proto nelze výsledky zobecňovat. Přesto se ukázalo, že učitelky s vysokoškolským vzděláním směřují k vyšší „anticipaci dění ve třídě a dlouhodobějšímu plánování (v širších kontextech) podložených analýzou reálných situací“ (Syslová & Hornáčková, 2014, s. 556).

Zkoumány byly také rozdíly mezi učitelkami s kratší a delší pedagogickou praxí (Burkovičová, 2012a, 2013). Výsledky však nepotvrdily, že by rozdíly v délce praxe ovlivnily uvažování učitelek a hodnocení vlastní práce.

Jeden z cílů směřoval k popisu reálných činností učitelek mateřských škol a obtížnostem, které učitelky pocítují při jejich realizaci (Burkovičová, 2012a, 2013; Burkovičová & Kropáčková, 2014). Podrobný *profesiogram* učitelek mateřských škol ukazuje, že vykonávají řadu velmi specifických odborných činností. Náročnost činností (subjektivně pocítovaná učitelkou) následně ovlivňuje, jak často ji učitelka realizuje. Výsledky naznačují, že reálný čas vykonávaných profesních činností učitelek přesahuje rámec zákonně stanovené pracovní doby a je mnohem delší u učitelek mateřských škol na Slovensku a v Polsku (Kasáčová et al., 2011).

Další výzkumy sledovaly *self-efficacy* učitelek mateřských pro spolupráci s rodinou (Majerčíková & Syslová, 2014, 2014a). *Self-efficacy*, tzn. důvěra ve své schopnosti pro spolupráci s rodinou, je poměrně vysoká, takže přináší dobré předpoklady pro její výkon. Některá jiná zjištění však naznačují, že spolupráce s rodinou, a nejen v České republice, je realizována formálně (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

Výzkumy úrovně reflektivních dovedností učitelů (Syslová & Horká, 2016; Syslová & Hornáčková, 2014) ukazují, že vyšších hladin dosahují učitelky, které se s cílenou reflexí a některými technikami sebereflexe (práce s videozáznamy) setkaly např. v přípravném vzdělávání nebo v rámci hospitací. Potěšující je také zjištění, že se v MŠ provádí hodnocení a sebehodnocení práce učitelek, přestože zatím bez využití cílů a kritérií sledované práce, tedy spíše intuitivně. Na intuitivní hodnocení sledované reality ukázal také výzkum zaměřený na sledování úrovně profesního vidění (Syslová, 2015).

K dalším tématům výzkumu patřily znalosti učitelek mateřských škol spojené s inkluzí (Burkovičová, 2014), ale také využití diagnostických nástrojů (Kropáčková, 2014). Výzkumy direktivity (Feldmanová, 2014; Navrátilová, 2015) naznačují, že při hromadných činnostech vykazuje komunikace učitelek více direktivity než u činností skupinových. Podle ČŠI (2015, s. 20) však stále vysoce převládají organizační formy hromadné.

Výzkumy v posledních pěti letech směřují k holistickým přístupům včetně využití spíše kvalitativních výzkumných metod. Tematicky se české výzkumy přibližují k zahraničním studiím. Bude tedy možné lépe komparovat českou a zahraniční situaci v předškolním vzdělávání. Výjimku zatím tvoří výzkumy sledující specifickou povahu procesů předškolního vzdělávání se zaměřením na jednotlivé obory. Tady ještě české výzkumy značně pokulhávají.

Můžeme nicméně sledovat, že se české studie zabývají aktuální situací v předškolním vzdělávání a mají snahu postihnout realitu mateřské školy a profesionalizaci učitele. Výsledky nejsou příliš lichotivé pro učitelskou praxi a nepřinášejí klíčové informace implementovatelné do pedagogické teorie. Mohou však přinést inspiraci z hlediska využití některých metodologií, ale i náměty k dalším empirickým šetřením či k diskuzi nad závěry.

Řada odborných studií se pokusila na základě empirických výzkumů identifikovat znaky, které charakterizují kvalitní a efektivní učitele, což se často stává v zahraničí podkladem k vytváření modelů kvalitního učitele.

3.2.3 Modely kvalitního učitele

Stejně jako procházel paradigmatickým vývojem výzkum učitele, nacházíme rozdíly i v přístupech k tvorbě modelů kvalitního učitele. Významný posun můžeme zaznamenat zejména od behavioristického pojetí kvality učitele, které zužuje charakteristiky učitele na detailně vymezené popisy pracovních dovedností směrem k holistickému pojetí, které vychází z komplexního obrazu práce učitele (viz výše).

Významným konceptem se stal Shulmanův (1987, s. 8) koncept *profesních znalostí* (*professional knowledge*), který vyvodil sedm oblastí profesních znalostí (znalosti předmětové/oborové, obecně pedagogické, znalost kurikula, znalosti oborovědidaktické, znalosti žáka/žáků, znalost kontextu vzdělávání a znalost cílů). Další diskuze k Shulmanově koncepci se rozvíjely v tom smyslu, že nezahrnuje pouze teoretické poznání, ale také složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou (Janík, 2005; Kasáčová, 2006; Spilková & Tomková et al., 2010). V českém pedagogickém diskursu se o Shulmanův model opírají a dále ho rozpracovávají mnozí autoři se snahou formulovat poznatkovou bázi, kterou učitel potřebuje ke kvalitnímu výkonu své profese (Janík, 2005; Švec, 1998, 2006; Vašutová, 2004).

V 90. letech se ve spojení s vymezením kvality práce učitele začíná prosazovat pojem *kompetence* (viz kapitola 2.4.1). V souladu se Spilkovou a Tomkovou a kol. (2010, s. 24) chápeme pojmy *kompetence* a *profesní znalosti*²³ jako synonymní, neboť jádrem obojího jsou znalosti, dovednosti, postoje a hodnotová orientace.

První model kompetencí definovaný pro práci učitele mateřské školy v České republice vznikl jako výstup projektu *Podpora práce učitelů* (2000–2001). Model

profesních kompetencí byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání (Delors, 1996) a jeho autorkou je Vašutová (2001). Obsahuje sedm kompetencí (předmětové; didaktické a psychodidaktické; pedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující). Tento model je do jisté míry zaměřen spíše na oblasti, v nichž by měl být student vzděláván a připravován na profesi. Často byl proto využíván při definování profilu absolventů vysokých škol oboru Učitelství pro mateřské školy (Syslová, 2013, s. 36).

Další dva modely, které jsou určené učitelům mateřských škol, vychází z komplexního obrazu práce učitele. Kvalita učitele je chápána jako vzájemné propojení různých aspektů jeho práce, z nichž některé jsou obtížně pozorovatelné a hodnotitelné. Proto byly sdruženy do jednotlivých oblastí vycházejících z profesních činností učitele. Na rozdíl od předchozího teoretického modelu kompetencí je kvalita učitele v jednotlivých oblastech operacionalizována a pro její hodnocení a sebehodnocení byly vytvořeny hodnotící nástroje.

První z modelů je *Kompetentní učitel pro 21. století* (Kargerová et al., 2011).²⁴ Jde o mezinárodní profesní rámec kvality učitele mateřské školy ISSA (*International Step by Step Association*). Obsahuje sedm oblastí, které si učitel vyhodnocuje pomocí kritérií a indikátorů rozpracovaných pro jednotlivé oblasti – komunikace; rodina a komunita; inkluze, různorodost a demokratické hodnoty; plánování a hodnocení; výchovně vzdělávací strategie; učební prostředí; profesní rozvoj. Kromě tohoto materiálu mají učitelé k dispozici na portále www.issa.nl ke každému kritériu videozáznam z práce učitelů různých zemí. Videozáznamy jsou v původním jazyce, opatřené komentářem v angličtině. V České republice vznikla tzv. komentovaná videa, prostřednictvím nichž si může učitel procvičovat svou schopnost rozpoznat a identifikovat pozitivní, ale i negativní momenty vzdělávání související s vybranými kritérii.

Druhým modelem kvalitního učitele, který vznikl v České republice, se stal evaluační nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, 2013, Syslová & Chaloupková, 2015). Byl vytvořen modifikací materiálu *Rámec profesních kvalit učitele* určeného učitelům základních a středních škol (Tomková et al., 2012). Šlo o poměrně dlouhý proces tvorby, který měl několik etap a byl zakončený pilotáží ve vybraných mateřských školách.²⁵

²⁴ Původní název *Competent educator of the 21st century: ISSA's definition of quality pedagogy*.

²⁵ Podrobně Syslová a Chaloupková, 2015.

Základem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou profesní činnosti. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V nástroji jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v osmi oblastech – plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele (příloha 1).

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

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

Součástí nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou výuková videa, která vznikla v rámci projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání* (CZ.1.07/1.3.00/48.0022). Videozáznamy prezentují příkladnou realitu, jak ji požaduje také *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, např. jak diferencovat vzdělávání, poskytovat dětem zpětnou vazbu, chovat se partnersky, klást otevřené otázky, sdílet svoje zkušenosti, reflektovat svoji práci apod. Jde o příklady činností, které představují učitele jako odborníka na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku v souladu s jejich možnostmi, individuálními zvláštnostmi a věkovými specifiky (Syslová & Chaloupková, 2015, s. 65).

Všechny modely společně kladou důraz na profesní rozvoj spojený se systematickou reflexí jeho výkonu. Indikátory nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* jsme využili při vytváření kategoriálního systému při výzkumu reflektivních dovedností studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, ale i při výzkumu pedagogického výkonu ve vybraných oblastech (viz kapitola 5).

3.2.4 Prototypový pohled na učitele mateřské školy

Stanovit jak by měl vypadat „ideální učitel“ není jednoduché. V současné době se představami o tom, jaké charakteristiky by měl mít kvalitní učitel, zabývají jak mezinárodní týmy odborníků na předškolní vzdělávání, tak česká reprezentace politiků a odborníků z řad pedagogů, kteří tak činí prostřednictvím standardu učitele. V minulosti již vzniklo několik modelů „kompetentního“ učitele mateřské školy. Stále však nepanuje shoda v charakteristikách kvalitního výkonu učitele.

V následujícím textu se pokusíme nabídnout prototypový pohled na kvalitu učitele mateřské školy ve shodě se Sternbergem a Horvathem (1995). Nejde o empiricky podložený model, který by charakterizoval kvalitu učitele prostřednictvím souboru kriteriálních atributů (ve smyslu aristotelovské logiky). Jde o syntetický rámec, který obsahuje vlastnosti odlišující experty od zkušených učitelů ne-expertů. Učitele-experta vnímáme jako odborníka, který je schopen dosahovat dlouhodobě a konzistentně vysoké kvality v profesních činnostech. Jádrem výkonu učitele mateřské školy je interakce s dětmi (srov. kapitola 3.1.1), ale také zprostředkování obsahu vzdělávání dětem (srov. Janík et al., 2013, s. 162). Povaha komunikace a procesy konstruování obsahu ovlivňují nejvíce kvalitu procesů vzdělávání a učení, které se ve třídě mateřské školy odehrávají a které charakterizují expertní výkon učitele (Pišová et al., 2013, s. 27), v našem pojetí jeho kvalitu.

Prototypový model vychází z myšlenky tzv. *rodové podobnosti (family resemblance)*. Autoři prototypového modelu předpokládají, že „čím vyšší podobnost, tím vyšší je subjektivní pravděpodobnost, že objekt patří do kategorie“ (Sternberg & Horvath, 1995, s. 10). Podstatou modelu je diverzita v dovednostech učitele-experta, tzn. že různí učitelé mohou být nazváni experty, neboť každý učitel může vykazovat jinou míru kvality či reprezentativnosti uvnitř jednotlivých kategorií modelu, mezi nimiž nejsou zcela „ostré“ hranice. Jde o (1) znalosti (*knowledge*), (2) účinnost (*efficiency*) a (3) vhled (*insight*). Jinými slovy si mohou být dva učitelé-experti navzájem jen velmi málo podobní, ale oba jednotlivě se mohou velmi podobat prototypu.

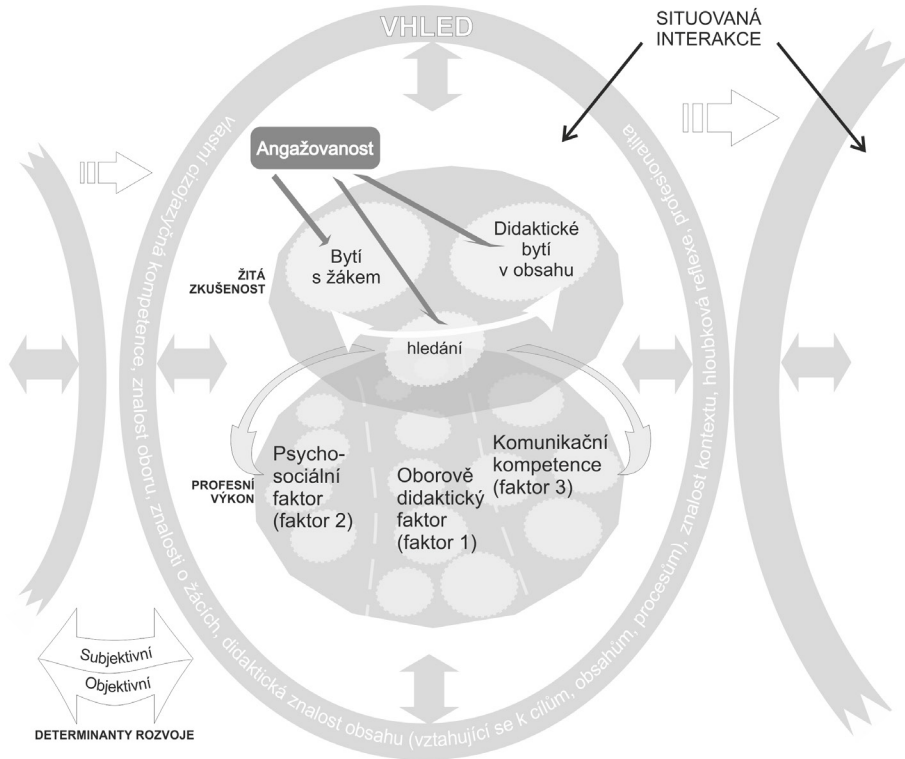
Cílem vytvoření prototypového modelu učitele mateřské školy není předložit vyčerpávající charakteristiky, ale spíše nabídnout rámec, který může stimulovat výzkum, diskuzi a pohled na přípravu vzdělávání učitelů mateřských škol.

První kategorie, kterou definovali Sternberg s Horvathem (1995), obsahuje *znalost* obsahu, která však musí jít ruku v ruce s pedagogickými znalostmi, tedy se znalostmi jak učit. Učitel-expert potřebuje vědět, jak děti motivovat, jak zadávat úkoly, jak poskytovat zpětnou vazbu, jak dosahovat cílů vzdělávání atp. Kromě znalostí obsahu a pedagogických znalostí potřebují expertní učitelé znalosti sociálního kontextu, ve kterém dochází k učení. Součástí praktických znalostí jsou vedle explicitních znalostí také tzv. tacitní znalosti, které bývaly v minulosti ve výzkumech opomíjeny (Sternberg & Horvath, 1995; Sternberg et al., 1995) a nyní jsou považovány za důležitou součást profesního myšlení učitelů (Janík et al., 2016; Švec, 2012).

Účinnost práce učitele a jeho expertního/kvalitního výkonu je, jako druhá kategorie, dána schopností kontinuálně se učit prostřednictvím reflexe zkušeností. Reflexe umožňuje učitelům-expertům automatizovat dobře naučené postupy a s menší mírou kognitivní zátěže zvyšuje účinnost plánování, realizace, ale i hodnocení vzdělávacího procesu. „Reflektivní učitelé jsou ti, kteří využívají nové problémy jako příležitost k rozšíření jejich znalostí a kompetencí“ (Sternberg & Horvath, 1995, s. 13). Když bychom shrnuli výše uvedené, učitel-expert je v prototypovém modelu charakterizován tím, že účinně řeší problémy při vzdělávání v důsledku svých rozsáhlých zkušeností a je schopný vykonávat mnoho vzdělávacích aktivit rychle a s malým nebo žádným kognitivním úsilím.

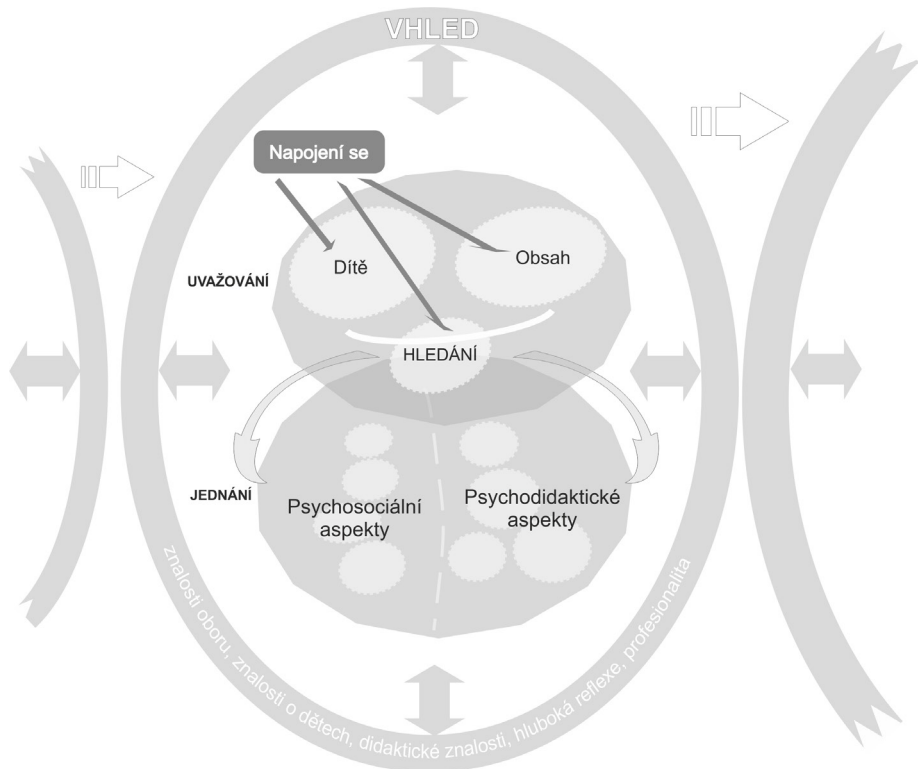
Třetí kategorií označenou jako *vhled* je myšleno kreativní řešení problémů. Autoři prototypového modelu hovoří o schopnosti učitelů-expertů filtrovat informace relevantní od nepodstatných, např. selektivním kódováním či zkoumáním analogií mezi dvěma problémy.

Přestože studií, které by ověřovaly prototypový model, není mnoho, v České republice došel k obdobným závěrům kolektiv autorů zkoumající expertnost učitele cizího jazyka (Pišová et al., 2013, kap. 2). Při bližší analýze výsledků studie expertnosti učitele cizího jazyka (obr. 5) nacházíme podobnosti především v pojetí modelu expertnosti, ale i v jeho obsahu. Model expertnosti učitele cizího jazyka je stejně jako prototypový model postaven nikoli na souboru definičně vymezených kategorií, ale na souboru aspektů expertnosti, které každý učitel naplňuje originálním přístupem.



Obrázek 5. Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci (převzato z Píšová et al., 2013, s. 46).

Model expertnosti učitele cizího jazyka vychází z chápání kvality výuky jako vzájemné interakce učitel-žák-obsah, tedy kvalitního výkonu učitele, při němž dochází k vysoké intersubjektivitě (srov. kapitola 3.1.1). Vzhledem k podobnosti uvažování o kvalitě učitele, zejména v jeho interakcích s dítětem a obsahem, jsme přistoupili k vytvoření prototypového modelu kvality učitele mateřské školy na základě empirické studie expertnosti učitele cizího jazyka (Píšová et al., 2013) s využitím charakteristik klíčových prvků kvality učitele popsanych v evaluačním nástroji *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy* (viz příloha 1).



Obrázek 6. Prototypový model kvality učitele mateřské školy ve vzdělávací situaci (volně podle Píšová et al., 2013, s. 46).

Graficky znázorněný prototypový model kvality učitele mateřské školy (obr. 6) vychází, stejně jako model expertnosti učitele cizích jazyků, z vnímání vzdělávacích situací jako interakcí, které se řetězí a neustále na sebe navazují. Každá situace, která se v mateřské škole odehrává, ať již jde o interakce s dítětem při spontánní hře či interakce v didakticky zacílených, tzv. řízených činnostech (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015, s. 95), je vždy vymezena profesním vhledem učitele, který je dán jeho porozuměním obecným i specifickým aspektům učitelství. Jde o jeho *znalosti oboru, znalosti dětí, didaktické znalosti, profesionalitu a hlubokou reflexi* (srov. Píšová et al., 2013, s. 40–44).

U vysoce kvalitních učitelů dochází k vysoké míře shody mezi výstupy z *profesního vhledu* (znalosti teoretické a praktické) a výstupy v podobě *jednání* ve vzdělávacích situacích a *uvažování* o vzdělávacích situacích.

Pro jednání, které je optimální pro dosažení intersubjektivitu, je u kvalitních učitelů typická schopnost *napojení se (engagement)* jak na děti, tak na obsahy, a hledání optimálních přístupů, které učitelé umožní „být s žákem v daném obsahu“. Při hledání optimálních přístupů využívá učitel své zkušenosti (vybírání ze své „mentální databanky“), ale také experimentuje, tzn. nebojí se zkoušet nové postupy ve vzdělávání dětí.

To, jakým způsobem učitel přemýšlí o dětech, o obsazích, vzdělávacích strategiích i o sobě samém se odráží v jeho jednání. S oporou o identifikované oblasti ve výkonech učitelů-expertů se domníváme, vzhledem ke specifčnosti předškolního vzdělávání, že kvalita učitele mateřské školy spočívá především v psychodidaktických a psychosociálních aspektech jednání. Vzhledem k variabilitě pedagogických situací (viz např. Doyle, 1986) nabízíme pouze výčet vybraných aspektů, které jsou dále využívány ve výzkumném šetření. Psychodidaktickým aspektem je například schopnost učitele konkretizovat cíle tak, aby vzdělávací nabídka integrovala pokud možno co nejvíce vzdělávacích oblastí. Konkretizace cílů znamená přizpůsobit cíle nejen potřebám dětí, ale také zvolenému obsahu vzdělávání. Vzdělávací nabídku plánuje a realizuje v převládajícím socio-konstruktivistickém pojetí, ve kterém počítá s „aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte“ (RVP PV, 2016, s. 32) a v souladu se znalostí tzv. mnohočetné inteligence (Gardner, 1999). Řízené činnosti, které učitel připravuje, realizuje zpravidla v malých skupinkách. To dětem umožňuje vidět věci z různých zorných úhlů, učí se zdůvodňovat svoje rozhodnutí atd. Metody, které učitel využívá, jsou tzv. aktivizující. Znamená to, že se odklání od hromadných činností, při kterých byly děti často v pasivní roli (naslouchaly, zpracovávaly úkoly). Aktivizace dětí znamená umožnit jim sdělovat si vzájemně názory, nechat je domlouvat se na způsobu, jakým budou pracovat atd. Činnosti, které připravuje, umožňují dětem, aby samy zpracovávaly úkoly do podoby, která není předem daná. To vede děti k větší kreativitě a rozvíjí jejich fantazii společně s dalšími kompetencemi.

Psychosociální aspekt je spojován především s vytvářením intersubjektivitu. Učitel by měl být sám vzorem respektujícího chování (Kopřiva et al., 2008). Používá popisný jazyk, který dětem umožňuje lepší orientaci v sobě, ale i v prostředí třídy. V jeho komunikaci nepřevládají jeho názory, zkušenosti a požadavky na děti, ale naopak častěji se obrací na děti s dotazy na jejich názory a zkušenosti. Využívá aktivní naslouchání a pozitivní neverbální komunikaci (úsměv), projevuje zájem o děti. Učitel se stává pozorovatelem dění ve třídě. Zaměřuje se na oceňování vzájemné pomoci a využívá např. toho, když si dítě neví rady, aby se snažilo požádat

o pomoc své kamarády. Nedává tedy dětem rady, nevysvětluje, ale vyzývá k pomoci ostatní. Učitel často popisuje emoce vlastní i emoce dětí, záměrně se jim věnuje. V jeho komunikaci převládají otevřené otázky, kterými děti vybízí ke sdělování jejich názorů. Vyčkává na odpověď dětí, přestože jim mohou některé formulace trvat déle. Svým projevem (oceňování) jde dětem příkladem a připravuje takové hry, kde děti sdělují pozitivní informace o ostatních.

Předpokládáme, že studie, které by ověřovaly prototypový pohled na kvalitu práce učitele mateřské školy, by ukázaly, že profily jednotlivých učitelů se budou také odlišovat v konkrétních ukazatelích. Přesto by měli ti nejkvalitnější, tedy učitelé-experti, dosahovat vysoké míry kvality demonstrované ve všech složkách prototypového pohledu na učitele mateřské školy.

3.2.5 Profesní standardy

Mnoho evropských i jiných vyspělých zemí světa vytváří, zejména v posledních dvaceti letech, profesní standardy jako normy kvality pro výkon učiteléské profese. O významu norem hovořil již Schön (1983), který uvádí, že „školní vzdělávání má jako každá jiná profesní činnost normativní charakter. To znamená, že musí být založena na explicitně formulovaných normách kvality“ (Spilková & Tomková et al., 2010, s. 25).

Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učiteléské profese v dané zemi. Mohou mít podobu profesních kompetencí nebo klíčových profesních činností. Často jsou považovány za východisko především pro učiteléské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů.

Důležitým evropským trendem je důraz kladený na demokratický proces tvorby standardu „zdola“, tzn. ve spolupráci představitelů školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. V některých zemích se však objevují v souvislosti s tvorbou a implementací standardu také kritické hlasy – panují například obavy z uniformity či potlačení kreativity učitelů (Crebbin, 1999; Graham, 1997; Niemi, 2004; Spilková, 2010).

V následujícím textu chceme představit koncepci standardů ve Velké Británii a na Slovensku. Obě koncepce jsou zcela odlišné, přesto je považujeme za inspirující. Standard Velké Británie je koncipován pro učitele všech kategorií, tedy i pro učitele mateřských škol. Na Slovensku jsou vytvořeny standardy zvlášť pro jednotlivé kategorie učitelů, tedy zvlášť pro učitele mateřských škol.

Tvorba standardu ve Velké Británii prošla v několika posledních letech radikálními změnami. Původní model z roku 2007 (*Professional Standards for Teachers in England*) rozlišoval pět stupňů kvality²⁶ a byl strukturován do tří oblastí – *professional attributes* (profesní atributy), které zahrnovaly sebereflexi a profesní rozvoj, včetně komunikace uvnitř školy a kontextuálního rámce vzdělávání; *professional knowledge and understanding* (profesní znalosti a porozumění), které se týkaly procesů vzdělávání, gramotnosti, zdraví a pohody dětí, jejich různorodosti; *professional skills* (profesní dovednosti), které se týkaly plánování a hodnocení vzdělávacího procesu.

Tento model byl v roce 2012 změněn na tzv. „standardní úroveň“ (*Teachers' Standards*), kterou by měla naplňovat většina učitelů. Standardy tedy definují, kdo naplňuje požadavky profese, o kom lze říci, že je „hotovým“ učitelem-profesionálem, a kdo tyto požadavky nenaplňuje. Definování základních znalostí a dovedností učitelů je v tomto modelu rozděleno do dvou oblastí – *vzdělávání* a *osobní a profesní růst*.

V první oblasti *vzdělávání* je dále charakterizováno, že učitel musí:

- nastavit vysoká očekávání, která žáky inspirují a motivují,
- podporovat pokroky a dobré výsledky žáků,
- prokazovat dobrou znalost předmětu i rámce vzdělávání (kurikula),
- plánovat a realizovat strukturovanou výuku,
- přizpůsobit výuku potřebám jednotlivých žáků a jejich možnostem,
- účinně provádět hodnocení k zvyšování úrovně učení,
- vytvořit účelné a bezpečné prostředí, které pomáhá v učení,
- být si vědom profesní odpovědnosti.

Všechna tato kritéria jsou dále podrobněji specifikována.

Druhá oblast, *osobní a profesní růst*, vymezuje další očekávání – například že učitel bude důsledně prokazovat osobnostní a profesní chování v souladu se standardy, podporovat důvěru veřejnosti k profesi, dodržovat vysokou úroveň etického chování uvnitř i mimo školu. Bude loajální vůči škole, v níž učí, a také bude nositelem její filozofie. Musí rozumět a vždy jednat v zákonném rámci, který stanovuje jeho profesní povinnosti a odpovědnost.

²⁶ (1) Qualified Teacher Status, (2) Teachers on the main scale, (3) Teachers on the upper pay scale, (4) Excellent Teachers, (5) Advanced Skills Teachers.

Zcela odlišně koncipované jsou profesní standardy na Slovensku. Ty mají definované čtyři úrovně – začínající učitel, samostatný učitel, učitel s první atestací a učitel s druhou atestací (Pavlíková, 2009). Jsou určeny speciálně pro učitele předškolního vzdělávání a vznikly na základě *Koncepcie profesijného rozvoja učitelov v kariérnom systéme* (2006). Při tvorbě profesních standardů byly vymezeny tři základní dimenze – kompetence orientované na žáka, kompetence orientované na edukační proces a kompetence orientované na seberozvoj učitele předškolního vzdělávání.

Na rozdíl od České republiky mají na Slovensku kariérní systém ukotvený v zákoně č. 317/2009 Zb., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, který vznikl rok po přijetí nového školského zákona. Od roku 2009 se učitelé v intencích zákona vzdělávají v institucích, které mohou poskytovat akreditované vzdělávání. Učitelé tak získávají kredity, po dosažení určité výše mohou vykonat 1. nebo 2. atestaci. Přiznání atestace s sebou přináší vyšší příplatky a vyšší plat.

Standard, který začal být v souvislosti s kariérním systémem vytvářen, však stále není hotový. Do roku 2014 probíhalo jeho ověřování a připomínkování. Nyní práce na standardu ustaly. Z některých ohlasů je však patrné, že změny v podpoře profesního rozvoje „nevytvořily podmínky pro vyšší motivaci učitelů na zlepšování práce, ani prostředí pro poskytovatele vzdělávání či školy jako klíčové subjekty změny. [...] Profesní standardy však samy o sobě kvalitu do profesního výkonu nepřinesou, představují jen jeden prvek z celého systému podpory profesního rozvoje učitelů“ (Pavlov, 2013, s. 103).

Kariérní systém, jak jej mají na Slovensku nastavený, přináší v kvalitě učitele kvantitativní pojetí spíše než kvalitativní. Jde však o nedostatečný procesní systém, nikoli o nedostatky v obsahovém vyjádření kvality práce v podobě profesního standardu.

V českém kontextu se po období nedostatečného zájmu o problematiku učitele a učitelského vzdělávání v devadesátých letech dostávají kvalita učitele a profesní standard do popředí zájmu vzdělávací politiky (např. *Národní program rozvoje vzdělání*, projekt MŠMT *Podpora práce učitelů*, ustavení grémia pro problematiku učitelského studia na vysokých školách a tvorba minimálních standardů učitelství). Zejména problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové požadavky, které s sebou nese kurikulární reforma, zdůraznily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů, které jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese ve změněných podmínkách a nárocích na vzdělávání (Spilková & Tomková, 2010).

Poprvé proběhla diskuze o požadavcích na kvalitu práce učitele v letech 2000–2001, kdy byl schválen projekt *Podpora práce učitelů*, jehož výstupem byl profesní model kompetencí učitele (Vašutová, 2001), jak jsme o něm hovořili v předchozí kapitole.

K druhému pokusu o definování standardu kvality učitele došlo v roce 2008. Výstupem tohoto projektu, který byl ale brzy ukončen, se stal rámcový dokument *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele* zveřejněný v *Učitel-ských novinách* (2010, roč. 113, č. 12, s. 15–18). Z tohoto dokumentu vzešel model, o kterém jsme se také zmiňovali výše, *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012).

Poslední kariérní systém a s ním spojený standard kvality učitele vznikl v dílně *Národního institutu pro další vzdělávání* (NIDV) v rámci projektu IPn *Kariérní systém* (Kariéra). Jeho cílem bylo umožnit celoživotní zvyšování kvality práce učitelů s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel (NIDV, 2015). Dílčími cíli projektu bylo definovat jednotlivé kariérní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitele, navrhnout systém hodnocení realizovaných vzdělávacích programů včetně jeho financování a vytvořit kritéria a stanovit podmínky pro pravidelné hodnocení učitelů.

Po celou dobu trvání projektu, jehož realizace započala v březnu 2012, byly k jeho koncepci formulovány zásadní připomínky jak pracovními skupinami Akreditační komise, Asociací profese učitelství, děkany pedagogických fakult a dalšími. K těm nejzávažnějším patřilo, že „koncepce je výrazně inspirována profesním standardem zavedeným v Anglii, který byl již v té době otevřeně kritizován. V roce 2011 byla publikována Zpráva nezávislé komise k posouzení standardů, na jejímž základě byl od roku 2012 tento systém v Anglii zrušen“ (Janík, Spilková & Pišová, 2014, s. 261).²⁷ Koncepce je založena na principu rozšiřování učiteléské role, neboť ve třetím a čtvrtém kariérním stupni dochází k „odklonu“ učitelů od podstaty jejich práce s dětmi k činnostem a působení učitele převážně mimo třídu a školu. Jde např. o činnosti, jakými jsou lektorování, zapojení do výzkumu, publikování atd.

Výměnou ministra školství (červen 2015) byl kariérní systém zastaven, respektive revidován novou ministryní. V současné době tedy není jasné, zda a v jaké podobě bude kariérní systém zařazen do legislativních požadavků na kvalitu nejen předškolního vzdělávání v České republice.

Všechny standardy, české i zahraniční, mají společně definovaná kritéria kvality práce učitele, jakými jsou efektivní vzdělávání zdůrazňující práci s diverzifikovanou populací (z hlediska etnického, jazykového, náboženského, ale i s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami či dětmi nadanými) a především celoživotní profesní rozvoj s důrazem kladeným na reflexi a sebereflexi.

České profesní standardy, vyjma prvního (Vašutová, 2001), byly tvořeny univerzálně pro všechny kategorie učitelů. Potíž v tomto pojetí však vnímáme v rozdílnosti kvalifikačních požadavků. Domníváme se, že střední škola nemůže vybavit učitele mateřské školy takovými profesními znalostmi, které by odpovídaly současnému pojetí předškolního vzdělávání, jak je prezentováno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*.

3.2.6 Faktory ovlivňující kvalitu učitele

Kvalitu práce učitele mateřské školy ovlivňuje několik faktorů, z nichž některé jsou spíše endogenní a některé spíše exogenní. K exogenním patří zejména sociální a kulturní zázemí rodin, z nichž přichází děti do mateřské školy, a širší kulturní kontext, v němž se předškolní vzdělávání nachází, tj. včetně vlivu vzdělávací politiky a hodnotového nastavení společnosti atd. K endogenním patří osobnost učitele, zejména jeho motivovanost k výkonu profese.

V tomto textu se budeme zabývat především pracovními podmínkami, které jsou pro (ne)kvalitní výkon profese vytvářeny na úrovni státu a na úrovni školského managementu (OECD, 2012, s. 146). Ukazuje se, že lepší pracovní podmínky, ale i vyšší mzda, ovlivňují spokojenost se zaměstnáním, pracovní motivaci a nepřímo kvalitu vzdělávání, ale i interakci učitele s dětmi (Huntsman, 2008). Jeden z výzkumů (Ackerman, 2006) ukazuje, že nízká mzda se spojuje s nízkou prestiží, což následně vede k tomu, že oblast předškolního vzdělávání nebývá pro kvalifikované jedince příliš přitažlivým zaměstnáním.

Pracovní podmínky souvisí s počtem dětí v poměru k počtu pracovníků. Huntsman (2008) uvádí, že nižší počet dětí snižuje stres učitelů, kteří tak mají možnost lépe podporovat aktivity dětí a jejich interakce s nimi jsou mnohem smysluplnější. Se stoupajícím počtem dětí se stává komunikace učitele s dětmi více restriktivní, objevuje se méně pozitivních verbálních interakcí (Feldmanová, 2014; Litjens & Taguma, 2010; Navrátilová, 2015). Při menším počtu dětí jsou také interakce mezi nimi navzájem kvalitnější. Děti jsou motivovanější ke spolupráci, což se v konečném důsledku odráží v lepších výkonech v oblasti kognitivní a jazykové.

Některé studie ukazují, že větší prostor umožňuje učitelům lépe organizovat vzdělávání v menších skupinách, což je pro učení dětí mnohem efektivnější. Větší prostor vytváří lepší podmínky pro hru dětí, relaxaci a učení se různými způsoby (Sheridan et al., 2009).

Klíčovým faktorem při zabezpečování vhodných pracovních podmínek a při podpoře profesního růstu učitelů mateřských škol se stávají ředitelé (manažeři) mateřských škol. Je prokázáno, že tam, kde mají učitelé dostatečnou odbornou podporu od vedení školy, jsou jejich výkony vyšší (Ackerman, 2006). Odbornou podporou je obvykle myšleno, že se konají pravidelná setkání učitelů, na kterých jsou povzbuzováni k výměně zkušeností, a finančně se dotuje jejich další vzdělávání (Syslová et al., 2016).

Jednou z důležitých podmínek kvality práce učitele mateřské školy je úroveň kvalifikace. Této problematice se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole, neboť je z hlediska této publikace stěžejní.

3.3 Vztah kvality a kvalifikace

Jeden z faktorů ovlivňujících kvalitu práce učitele je úroveň jeho kvalifikace. Existuje všeobecný názor, že vyšší vzdělání učitelů mateřských škol vede k vyšší kvalitě vzdělávání a tím i k lepším výsledkům dětí (Kelley & Camilli, 2007; Oberhuemer et al., 2010; Sammons et al., 2007). Ukazuje se však, že otázka kvality učitele a vztahu mezi kvalitou vzdělávací práce a výsledky učení dětí je velmi složitou. Earlyová a kol. (2007) zjistila, že zvýšení úrovně přípravného vzdělávání nepostačí samo o sobě ke zkvalitnění vzdělávacích procesů ve třídě a výsledků vzdělávání u dětí. Zvýšení kvality předškolního vzdělávání si vyžádá širokou škálu aktivit profesního rozvoje. Aby si pracovníci udrželi svoji odbornou úroveň, nestačí pouze přípravné vzdělávání, potřebují se dále kontinuálně vzdělávat (Fukink & Lont, 2007; Mitchell & Cubey, 2003). Dále je potřeba zvýšit kvalitu přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol a jejich podporu v dalším profesním rozvoji (Elliot, 2006; Hyson et al., 2009), ale také zvýšit vzájemné interakce mezi pracovníky, včetně sdílení (Sheridan et al., 2009).

Na druhé straně existují výzkumy, jejichž výsledky přináší důkazy o tom, že kvalifikovanější učitelé vytváří bohaté stimulační prostředí, které vede k lepším vzdělávacím výsledkům (Litjens & Taguma, 2010), ale jsou i vnímavější vůči dětem a mají s nimi pozitivnější interakce (Howes et al., 2003). Anglická studie potvrzuje,

že pracovníci s nízkou kvalifikací, zejména pokud jich pracuje více společně, přináší méně příznivé výsledky vzdělávání v sociální a emocionální oblasti, především ve vztazích s ostatními dětmi. Naproti tomu při spolupráci učitelů s různou úrovní kvalifikace poskytují ti s vyšší kvalifikací účinnou podporu těm s nižší (Sylva et al., 2010), což dokladuje i studie Sammonsově a kol. (2007). Ta také tvrdí, že není potřeba, aby měli všichni pracovníci mateřských škol vysokoškolské vzdělání.

Přestože se našel přímo úměrný vztah mezi úrovní přípravného vzdělávání a kvalitou pedagogické práce, přesné vymezení vztahu mezi nimi není stále jasné. Málo se také ví o efektivnosti různých vzdělávacích strategií. Proto Diamondová s Powelllem doporučují nadále zkoumat, jak uchopit pojetí učitelství založené na důkazech (Diamond & Powell, 2011).

Přes všechny zmíněné rozpory panuje konsenzus v tom, že je nutné, aby představitelé vzdělávacích politik jednotlivých zemí investovali do přípravného vzdělávání učitelů a zvýšili tak kvalitu předškolního vzdělávání. Studie OECD (2006) upozorňuje, že navzdory argumentům o důležitosti kvalitně připravených a vzdělaných učitelů se vlády často obávají finančních důsledků zvyšování kvalifikace učitelů. Po vyšší kvalifikaci mohou následovat zvýšené mzdové požadavky, což zase výrazně přispívá k růstu nákladů na služby. Přestože je jednoznačně prokázáno, že lepší odborná příprava a vyšší úroveň kvalifikace zvyšují kvalitu pedagogického, ale i vzájemného působení v mateřských školách, vlády se často rozhodnou neinvestovat do zvyšování kvalifikace. To však může vážně ohrozit kvalitu předškolního vzdělávání, a tím i výsledky vývoje dětí (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014, s. 107).

3.3.1 Zákonné požadavky na kvalifikaci učitele mateřské školy

V České republice musí učitel splnit předepsané „předpoklady“ (§ 3 zákona č. 563/2004 Sb.), aby mohl vykonávat povolání učitele. Těmito předpoklady jsou plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (podle § 6 zákona č. 563/2004 Sb.), bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Učitelé mateřských škol mohou získat v současné době svoji kvalifikaci několika způsoby (§ 6 zákona č. 198/2012 Sb.), např. ve středoškolské úrovni, v nádstavbovém studiu či vysokoškolským studiem jak v bakalářské, tak magisterské úrovni. Jsou také jedinými učiteli v České republice, kteří pro výkon své činnosti

nepotřebují vysokoškolské vzdělání, přestože již v doporučeních OECD (MŠMT, 2000) a v Bílé knize²⁸ (2001, s. 46) zazněl požadavek „vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání“. Ostatně, obdobně je formulován požadavek na povolání učitele mateřské školy v Národní soustavě povolání České republiky,²⁹ ve které se uvádí, že “nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika“.

Tuto z pohledu odborné veřejnosti (Kropáčková & Janík, 2014; Syslová, 2016; Wiegerová et al., 2015) tristní situaci začínají vnímat také představitelé školské politiky. Byla důvodem k zahájení diskuze k problematice odborné kvalifikace učitelů mateřských škol v lednu 2016 na MŠMT.

Požadavek vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol nezní v České republice poprvé. Je to už 100 let, co požadovaly samotné představitelky této profese vyšší vzdělání (viz následující kapitola). Změna je pouze v tom, že nyní zvýšené požadavky na kvalifikaci požaduje akademická obec.

3.3.2 Proměny kvalifikačních požadavků

V počátcích předškolního vzdělávání, které spadají do konce 18. století, bylo pojetí role pracovnice předškolní instituce jako zkušené osoby, která zastupovala matku. Děti byly svěřovány výhradně ženským pěstounkám, u kterých se předpokládaly pro tuto činnost vrozené dispozice, které spolu s životními zkušenostmi poskytovaly dostatečnou kvalifikaci. Od roku 1868 do roku 1919 platilo, že musely být pěstounky svobodné (Syslová, Pavlovská, & Šmahelová, 2012, s. 61).

Základy vzdělávání předškolních pracovnic spadají do 19. století a jsou spojovány se vznikem 1. opatrovny v Praze v roce 1832 „Na Hrádku“. Sloužila totiž současně jako středisko přípravy budoucích pěstounek. V roce 1872 byl v Praze otevřen první speciální státní Ústav ku vzdělávání pěstounek, později v roce 1875 byl otevřen i ústav v Brně a v roce 1921 v Ostravě. Až do roku 1914 šlo o jednoroční kurzy.

28 MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.

29 Tvorba a aktualizace Národní soustavy povolání je definovaná v zákoně o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb. § 6, který uvádí následující: „Ministerstvo usměrňuje a kontroluje výkon státní správy a dodržování zákonnosti při zabezpečování státní politiky zaměstnanosti. Přitom zabezpečuje tvorbu a v souladu s vývojem trhu práce aktualizaci Národní soustavy povolání a zveřejňuje ji v elektronické podobě způsobem umožňujícím dálkový přístup. Na její tvorbě a aktualizaci spolupracuje se správními úřady a územními samosprávnými celky a bere v úvahu návrhy osob působících na trhu práce.“

Poté, do roku 1945, byly kurzy dvouleté. Podmínkou přijetí byl věk 16 let, mravní bezúhonnost, tělesná zdatnost a úspěšné absolvování měšťanské školy.

Bylo však možné splnit podmínky vykonané praxe a přihlásit se ke zkouškám, aniž by byl absolvován celý kurz. Tato praxe byla častá zejména v místech, do nichž by dívka musela daleko dojíždět nebo bydlet mimo domov, což bylo drahé. Chudé dívky tedy pouze skládaly zkoušky. Výnosem ministerstva školství a národní osvěty byla tato možnost v roce 1932 zrušena (Burkovičová, 2006).

Podobná situace nastala po roce 1945, kdy bylo po válce otevíráno obrovské množství školek a útulků, aby mohly ženy do práce. V této době bylo možno při učitelských ústavech také absolvovat zkrácený kurz v délce několika týdnů.

Na 1. sjezdu českého a slovenského učitelstva v roce 1920 zazněl poprvé požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol. Na 3. sjezdu pro výzkum dítěte (1927, s. 584–585) se objevuje požadavek, aby bylo zrovnocněno vzdělání učitelek mateřských škol se vzděláním, které se vyžaduje i pro učitele ostatních kategorií. V návrhu školského zákona se tento požadavek sice objevil, ale nebyl nikdy schválen. Touha po vysokoškolském vzdělání vyšla z potřeby učitelek – tedy z praxe, nikoli z teoretických východisek. Učitelky mateřských škol chápaly, že pro jejich práci nestačí jen láska k dětem a nadání, ale je potřeba mít také odborné znalosti a neustále je prohlubovat.

V roce 1929 založil Václav Příhoda soukromou pedagogickou fakultu, na níž byla doba studia čtyřletá. Příhoda (1937, s. 21) se k vysokoškolskému vzdělání učitelek mateřských škol vyjádřil velmi trefně, když napsal, že „je paradoxem, že ti, kdo ošetřují chrup dětí, mají úplné vysokoškolské vzdělání, kdežto učitelé pečující o ‚duši‘ dětí mají se spokojit jen se vzděláním nižším“.

V roce 1945 byla vypracována koncepce předškolní výchovy jako součást vzdělávacího systému, tomu měla odpovídat i vysokoškolská příprava učitelek mateřských škol. V dubnu 1946 byly zřízeny při všech univerzitách pedagogické fakulty a vládním nařízením ze dne 27. srpna 1946 bylo stanoveno, že „kandidáti učitelství škol mateřských, obecných a měšťanských, jakož i škol pro mládež vyžadující zvláštní péče, nabývají theoretického a praktického vzdělání ve vědách pedagogických, jakož i v jiných oborech na pedagogických fakultách“ (Opravilová, 2007, s. 15). Pro učitelky mateřských škol byla otevřena čtyřsemestrální studia. Politická situace po roce 1948, spojená s jednotnou školou, však tento trend zastavila.

V této době však byly snahy o vysokoškolské vzdělání učitelek MŠ vedeny spíše snahou o povýšení statusu učitelstva, nikoli z potřeb učitelek samých. Jistou roli tu sehrály také důvody společensko-politické, neboť výchova a vzdělání měly být využity jako nástroj při realizaci záměrů budování nové společnosti (Opravilová, 2007). I v tomto období ještě můžeme zaznamenat značný zájem odborné veřejnosti o problematiku přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol. Např. Vrána (1946, s. 41) se vyjadřuje v tom smyslu, že „pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů, třebaže se tento požadavek může zdát přemrštěný. Ale není přemrštěný, jestliže pochopíme, jak velký, zodpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Pokazí-li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.“

V roce 1949 bylo vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol zrušeno a od roku 1950 se otevřela pedagogická gymnázia. Ta byla od roku 1958 přeměněna na pedagogické školy, na nichž trvalo studium tři roky. Po maturitě pracovaly absolventky jeden rok v mateřské škole pod vedením zkušené učitelky a teprve potom získaly plnou aprobaci učitelek. Od roku 1960 se výuka prodloužila na čtyři roky a byla ukončena maturitní zkouškou. Tento stav přetrvává dodnes.

V závěru 20. století většina vyspělých zemí vymezila roli učitele v předškolním vzdělávání jako roli profesionála, který je schopen převzít zodpovědnost za individuální vývoj dítěte a garantovat individualizované vzdělávání s uspokojováním potřeb dítěte, interaktivní přístup založený na aktivní účasti dítěte na vlastním vzdělávání jako předpoklad úspěšného zahájení povinného vzdělávání, ale i dalšího života dítěte.

3.3.3 Kvalifikační požadavky na předškolní pedagogy v zahraničí

Vyspělé země považují předškolní vzdělávání za společensky a ekonomicky vysoce významnou oblast, proto se často požaduje pro pedagogický personál vysokoškolské vzdělání v bakalářské úrovni a nepřetržitý profesní rozvoj (EACEA, 2014, s. 14).

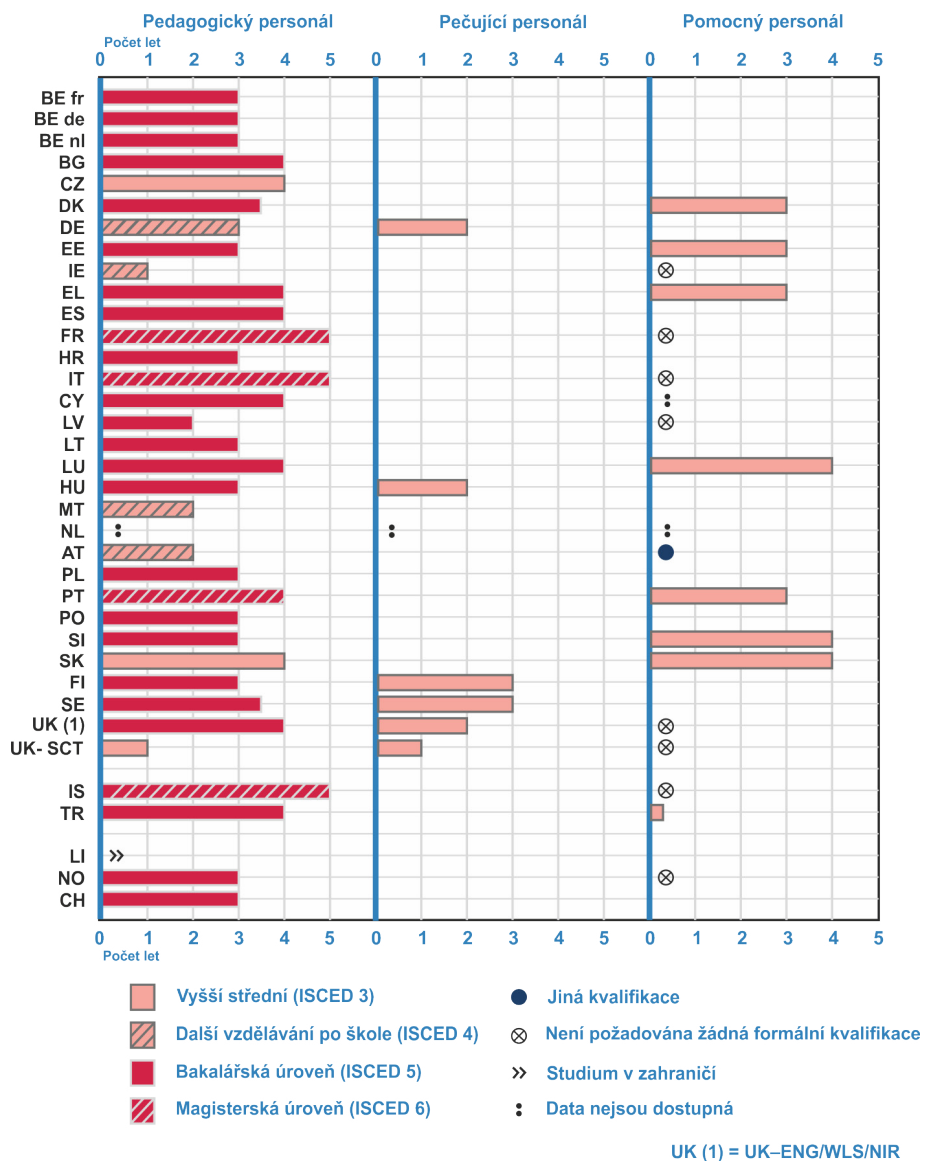
Výhradně sekundární úroveň přípravy je v současné době realizována na Maltě a v Rumunsku. Paralelní přípravu (SŠ a VŠ) umožňují v EU Česká republika, Slovensko, Rakousko a Německo. Pouze terciární neuniverzitní vzdělávání existuje

v Belgii, Dánsku, Irsku, Lucembursku, Nizozemsku, Portugalsku, Švýcarsku, Maďarsku a Polsku. Terciární univerzitní příprava probíhá ve Finsku, Itálii, Řecku, Španělsku, Švédsku, Velké Británii a Bulharsku (Syslová, 2013, s. 23).

V některých státech jde o paralelní možnost jak univerzitního, tak neuniverzitního vzdělávání. Někde se prolíná příprava pro preprimární a primární vzdělávání (např. Anglie, Nizozemsko). Neuniverzitní příprava předškolních pedagogů a příprava na úrovni vyšších sekundárních škol zpravidla neposkytuje učitelskou kvalifikaci. Je zaměřena na přípravu pomocných pedagogických pracovníků (např. asistentů a pečovatelek, kteří působí zejména v privátním sektoru a neinstitucionálním předškolním vzdělávání).

Kvalifikační požadavky se různí také podle kategorie pracovníků, jak jsme si uváděli v úvodu této kapitoly a jak můžeme vidět na obrázku 7. Některé země ještě diferencují kvalifikační požadavky podle věku dětí, kterým se pracovník věnuje. Tento faktor se uplatňuje především u zemí s tzv. děleným systémem: děti od nejranějšího věku do tří či čtyř roků navštěvující zpravidla tzv. služby denní péče a děti ve věku tří či čtyř roků do věku zahájení základního vzdělávání, které nejčastěji navštěvují služby předškolního vzdělávání. V zemích, které mají integrovaný systém, tzn. všechny děti ve věku nula, až do věku školní docházky navštěvují stejná zařízení pro předškolní věk, musí všichni učitelé obvykle splňovat stejné požadavky na kvalifikaci (Eurydice, 2009; OECD, 2006). Druhý zmíněný systém podporuje soustavný rozvoj dítěte v průběhu raného vzdělávání a zabezpečuje vyšší profesionalitu personálu pracujícího s mladšími i staršími dětmi (Shonkoff & Phillips, 2000).

Vzhledem k rozšíření privátní sféry v oblasti péče a vzdělávání pro děti ve věku od narození po vstup do primárního vzdělávání v České republice, zaváděné inkluzi i přijímání dvouletých dětí k předškolnímu vzdělávání v mateřských školách by bylo vhodné zavést model diferencovaných požadavků na pracovníky zaměstnané v mateřských školách a privátní sféře předškolního vzdělávání. Pro učitele pracující ve státních mateřských školách vysokoškolské vzdělávání, pro ostatní pedagogické pracovníky středoškolské vzdělání na odborných (středních pedagogických) školách.



Obrázek 7. Požadovaná kvalifikace pro péči a vzdělávání dětí ve věku od 0 do 6 let v zemích EU (převzato z EACEA, 2014, s. 103).

3.4 Reálný stav učitelství mateřských škol

Vývoj školství v posledních dvaceti letech prošel několika změnami, od zásadních a radikálních až po změny menší, téměř neviditelné. Hlavní změnou, která byla přijata a na níž se shodne jak laická, tak odborná veřejnost, je obrat pedagogiky k dítěti. Dítě je vnímáno jako jedinečné a originální a do jeho vzdělávání vstupuje stále více „proměnných“. Učitel musí znát vývojová specifika dítěte, musí umět diagnostikovat jeho skryté dispozice a neviditelné potřeby. Musí zohledňovat zvláštnosti dětského myšlení, včetně dětských naivních teorií o světě, a přizpůsobovat jim obsah vzdělávání. Na základě výzkumu lékařů a biologů je potřeba upravovat vzdělávání v souladu s biorytmy atd. (Štech, 2016). Mohli bychom vyjmenovávat další a další okolnosti multidimenzionálně pojatého předškolního vzdělávání, které vychází z obratu pedagogiky k dítěti (Kaščák, 2010; Morin, 1999; Spilková & Tomková, 2010).

Obrat k dítěti spolu s nově definovanými cíli vzdělávání přináší do práce učitele nové nároky na jeho odborné znalosti. Spolu s tím se však paradoxně začíná čím dál více objevovat obraz mateřské školy jako „rodinného prostředí“, kde je hlavním úkolem vytvářet přátelské, láskyplné prostředí. K tomu napomáhá také nový pohled na hru, která je v předškolním věku vnímána jako způsob učení dítěte, někdy je dokonce stavěna nad učení a práci (Štech, 2016, s. 75).

Znovu vyvstává, jako již v historii poněkolkáté, otázka, jak najít optimální model předškolního vzdělávání a zejména model učitele, který by dal dětem větší prostor pro svobodný rozvoj, ale současně obsahoval potřebnou ochranu dětí před nimi samými, která by však nemohla přejít k „destruktivní autoritářské verzi“ (Štech, 2016, s. 81).

Každá doba vnáší do vzdělávání své ideologie. Postmoderna přináší mimo jiné silící tlak na ekonomické hledisko vzdělávání. Hledají se souvislosti mezi vzdělávacími záměry a vynaloženými prostředky, účelností jejich využití i návratností (srov. kapitola 1). Měnící se vzdělávací kontext vytvořil nové podmínky pro práci učitelů a přináší nové dimenze učitelské profese (socioprofesionální role, osobnostní a kvalifikační předpoklady, profesní růst atd.).

Dále se zaměříme na problémy, se kterými se potýkají učitelé mateřských škol a které jsou zpravidla důsledkem rozporů mezi státními požadavky na podobu předškolního vzdělávání a podmínkami, které stát pro předškolní vzdělávání připravuje. Nejprve si však ukážeme charakteristiky učitelů mateřských škol prostřednictvím demografických dat.

3.4.1 Demografické charakteristiky učitele mateřské školy

K demografickým charakteristikám patří zejména věk a struktura učitelů podle pohlaví. K charakteristikám, které můžeme porovnávat s ostatními učitelskými profesemi v ČR, patří také platový průměr. Specifickou charakteristikou je různorodost v dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

Prvním ukazatelem je celkový počet učitelů mateřských škol v porovnání s ostatními učiteli. Ze statistické ročenky (MŠMT, 2015) za školní rok 2013/2014 vyplývá, že v základních školách pracovalo 58 269 učitelů a v mateřských školách 27 476 učitelů, což jsou oproti středoškolským a vysokoškolským učitelům vysoké počty.

Tabulka 2

Počty učitelů MŠ podle zřizovatelů v letech 2009–2014

Zřizovatel	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14		
Celkem	24 584,3	25 736,8	26 780,6	27 739,2	28 583,0		
v tom	veřejný	24 096,4	25 129,5	26 047,8	26 830,0	27 476,8	
	v tom	MŠMT	36,0	35,5	35,9	34,2	30,5
		obec	23 474,0	24 520,1	25 451,8	26 234,4	26 871,8
		jiný resort	–	–	–	–	–
		kraj	586,4	573,9	560,1	561,4	574,5
	privátní sektor	394,2	505,1	605,7	767,2	956,5	
církev	93,7	102,2	127,1	142,0	149,7		

Pozn.: Převzato z databáze MŠMT (2014).

Při pohledu na tabulku 3 vidíme, že se v mateřských školách zvyšuje podíl učitelů/mužů, ale oproti vyšším stupňům škol jde stále o zanedbatelný počet.

Věková struktura učitelů mateřských škol doznala v posledních deseti letech nárůst ve skupině začínajících učitelů i učitelů ve věku do 35 let. Zvýšil se ale i podíl učitelů důchodového věku (tab. 4). Naopak se snížil počet učitelů v produktivním věku (36–45). U učitelů základních škol dochází ke zcela odlišnému zvyšování a snižování počtu učitelů v různých věkových kategoriích – v této profesní skupině se snižuje podíl začínajících učitelů a učitelů ve věku do 35 let, naopak se zvyšuje počet učitelů ve věkové kategorii 36–55.

Tabulka 3

Podíl mužů a žen v regionálním školství

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Podíl mužů z celkového počtu									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Celkem zaměstnanci	19,4 %	19,4 %	19,2 %	18,9 %	18,6 %	18,5 %	18,1 %	17,8 %	17,5 %	17,4 %
Celkem učitelé	21,4 %	21,5 %	21,3 %	20,9 %	20,4 %	20,7 %	20,1 %	19,6 %	19,1 %	18,9 %
Učitelé mateřských škol	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,4 %	0,4 %
Učitelé základních škol	14,1 %	14,1 %	14,0 %	13,8 %	13,6 %	15,1 %	14,9 %	14,7 %	14,3 %	14,1 %
Učitelé středních škol, VOŠ a konzervatoří	36,1 %	36,1 %	36,1 %	35,9 %	35,5 %	35,8 %	35,4 %	35,0 %	35,0 %	34,9 %
Učitelé škol určených pro žáky se SVP	20,8 %	20,7 %	20,3 %	20,7 %	19,7 %	18,7 %	16,5 %	15,3 %	14,6 %	14,4 %
Učitelé odborného výcviku	63,3 %	63,5 %	63,9 %	65,1 %	64,7 %	66,5 %	66,6 %	66,1 %	66,1 %	66,0 %
Celkem řídicí pracovníci	32,9 %	32,7 %	32,3 %	32,0 %	31,5 %	31,0 %	30,8 %	30,6 %	30,3 %	30,4 %
Řídicí pracovníci mateřských škol	.	.	.	.	.	2,2 %	1,1 %	0,9 %	1,0 %	1,2 %
Řídicí pracovníci základních škol	.	.	.	.	.	35,2 %	35,3 %	34,5 %	34,3 %	34,4 %
Řídicí pracovníci středních škol, VOŠ a konz.	.	.	.	.	.	57,3 %	57,7 %	57,5 %	57,2 %	57,3 %
Řídicí pracovníci škol určených pro žáky se SVP	.	.	.	.	.	12,5 %	12,5 %	12,7 %	12,9 %	13,0 %
Řídicí pracovníci na ostatních školách	.	.	.	.	.	35,1 %	38,9 %	41,2 %	40,9 %	41,2 %

Pozn.: Převzato z MŠMT (2015).

Tabulka 4

Věková struktura učitelů mateřských škol

Rok	Ženy						Celkem					
	věk						věk					
	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více
2006	4,5 %	11,3 %	37,3 %	35,6 %	11,1 %	0,3 %	4,5 %	11,4 %	37,2 %	35,5 %	11,1 %	0,3 %
2007	5,0 %	11,3 %	34,8 %	36,8 %	11,8 %	0,3 %	5,1 %	11,3 %	34,8 %	36,7 %	11,8 %	0,3 %
2008	5,8 %	11,4 %	32,1 %	38,1 %	12,0 %	0,5 %	5,8 %	11,5 %	32,1 %	38,1 %	12,0 %	0,5 %
2009	6,5 %	12,5 %	28,9 %	39,5 %	12,0 %	0,6 %	6,5 %	12,6 %	28,8 %	39,5 %	11,9 %	0,6 %
2010	7,4 %	13,7 %	26,2 %	39,6 %	12,5 %	0,7 %	7,5 %	13,7 %	26,2 %	39,5 %	12,4 %	0,7 %
2011	7,5 %	13,7 %	24,4 %	41,8 %	12,1 %	0,5 %	7,6 %	13,8 %	24,4 %	41,7 %	12,0 %	0,5 %
2012	7,9 %	14,1 %	22,7 %	41,4 %	13,4 %	0,6 %	7,9 %	14,2 %	22,7 %	41,3 %	13,3 %	0,6 %
2013	8,0 %	14,5 %	22,1 %	39,9 %	14,7 %	0,7 %	8,1 %	14,6 %	22,1 %	39,8 %	14,7 %	0,7 %
2014	8,2 %	14,8 %	22,5 %	37,9 %	15,9 %	0,6 %	8,2 %	14,9 %	22,5 %	37,8 %	15,8 %	0,6 %
2015	8,5 %	15,2 %	22,7 %	35,8 %	17,0 %	0,7 %	8,5 %	15,3 %	22,7 %	35,7 %	17,0 %	0,7 %

Pozn.: Převzato z MŠMT (2015).

Tabulka 5

Vzdělanostní struktura učitelů mateřských škol

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Rok	Ženy stupeň vzdělání				Celkem stupeň vzdělání			
		střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
Učitelé mateřských škol	2006	1,4 %	93,6 %	1,5 %	0,4 %	1,4 %	93,6 %	1,5 %	3,5 %
	2007	1,3 %	92,7 %	1,5 %	4,4 %	1,4 %	92,7 %	1,5 %	4,4 %
	2008	1,4 %	91,4 %	1,9 %	5,4 %	1,4 %	91,3 %	1,9 %	5,4 %
	2009	1,4 %	89,7 %	2,1 %	6,8 %	1,4 %	89,7 %	2,1 %	6,8 %
	2010	1,5 %	87,1 %	2,4 %	9,0 %	1,5 %	87,0 %	2,4 %	9,0 %
	2011	1,5 %	85,1 %	2,6 %	10,8 %	1,5 %	85,1 %	2,6 %	10,8 %
	2012	1,4 %	83,3 %	3,0 %	12,4 %	1,4 %	83,2 %	3,0 %	12,4 %
	2013	1,4 %	81,4 %	3,2 %	14,0 %	1,4 %	81,4 %	3,2 %	14,0 %
	2014	1,3 %	78,5 %	4,1 %	16,1 %	1,3 %	78,4 %	4,1 %	16,2 %
	2015	1,0 %	76,6 %	4,5 %	17,9 %	1,0 %	76,5 %	4,5 %	18,0 %

Pozn.: Převezato z MŠMT (2015).

Výjimečná je u učitelů mateřských škol kategorie vzdělanosti. Učitelé mateřských škol jsou jedinou kategorií učitelů, která nemusí mít vysokoškolské vzdělání. Přes to se ukazuje (tab. 5), že se zvyšuje podíl vysokoškolsky vzdělaných učitelů, který dosáhl v roce 2015 18 %. U řídicích pracovníků je procento ještě vyšší (31 %) a v posledních pěti letech se zvýšilo o 10 % (MŠMT, 2015). V uplynulých letech vzrostly platy začínajících učitelů téměř dvojnásobně. U učitelů ostatních věkových kategorií k tak vysokému nárůstu mzdy nedošlo. V porovnání se začínajícími učiteli základních škol, kteří dosáhli v roce 2015 průměrného platu 23 681 Kč, nejsou rozdíly příliš zřetelné. Větší rozdíly můžeme vidět až ve vyšších věkových kategoriích. U učitelů mateřských škol důchodového věku dosahuje průměrný plat třiceti tisíc korun.

Tabulka 6

Průměrné měsíční platy učitelů mateřských škol

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Rok Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Ženy						Celkem					
	věk						věk					
	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více
2006	13 394 Kč	14 970 Kč	16 947 Kč	17 910 Kč	18 800 Kč	18 875 Kč	13 396 Kč	14 973 Kč	16 948 Kč	17 909 Kč	18 797 Kč	18 877 Kč
2007	13 556 Kč	15 197 Kč	17 749 Kč	18 796 Kč	19 979 Kč	19 559 Kč	13 561 Kč	15 203 Kč	17 752 Kč	18 797 Kč	19 975 Kč	19 550 Kč
2008	13 998 Kč	15 722 Kč	18 411 Kč	19 587 Kč	20 398 Kč	19 985 Kč	13 998 Kč	15 727 Kč	18 410 Kč	19 587 Kč	20 395 Kč	19 947 Kč
2009	14 931 Kč	16 665 Kč	19 473 Kč	20 819 Kč	21 499 Kč	21 044 Kč	14 932 Kč	16 674 Kč	19 472 Kč	20 819 Kč	21 499 Kč	21 031 Kč
2010	14 361 Kč	15 876 Kč	18 733 Kč	20 191 Kč	21 018 Kč	20 713 Kč	14 365 Kč	15 881 Kč	18 734 Kč	20 190 Kč	21 019 Kč	20 668 Kč
2011	16 762 Kč	17 651 Kč	19 322 Kč	20 738 Kč	21 354 Kč	21 380 Kč	16 759 Kč	17 654 Kč	19 323 Kč	20 735 Kč	21 354 Kč	21 380 Kč
2012	20 032 Kč	20 239 Kč	21 844 Kč	23 041 Kč	23 363 Kč	22 384 Kč	20 027 Kč	20 255 Kč	21 842 Kč	23 043 Kč	23 367 Kč	22 463 Kč
2013	20 187 Kč	20 456 Kč	22 017 Kč	23 307 Kč	23 395 Kč	22 508 Kč	20 185 Kč	20 469 Kč	22 016 Kč	23 306 Kč	23 396 Kč	22 508 Kč
2014	20 620 Kč	20 841 Kč	22 403 Kč	23 703 Kč	23 840 Kč	23 596 Kč	20 617 Kč	20 860 Kč	22 412 Kč	23 704 Kč	23 850 Kč	23 661 Kč
2015	21 014 Kč	21 177 Kč	22 706 Kč	24 178 Kč	24 255 Kč	24 394 Kč	21 021 Kč	21 210 Kč	22 723 Kč	24 181 Kč	24 271 Kč	24 612 Kč

Pozn.: Převzato z MŠMT (2015).

Celkově lze konstatovat, že v populaci českých učitelů mateřských škol se objevují stejné trendy jako v zahraničí (např. vyšší podíl učitelů v kategorii nad 46 let, vyšší procento žen než mužů). V porovnání s dalšími kategoriemi učitelů v ČR se u učitelů mateřských škol projevují příznivé trendy zejména ve vyšším zastoupení mladých učitelů. Za nepříznivé můžeme považovat nízké procento učitelů s vysokoškolským vzděláním, které je zapříčiněno zákonnými kvalifikačními požadavky na tuto profesi. Některé z charakteristik mohou být důvodem k problémům, které se v praxi učitelů mateřských škol vyskytují (např. feminizace či nízké vzdělání učitelů).

3.4.2 Problémy povolání učitele mateřské školy

Problémy plynoucí z výkonu povolání učitele mateřské školy mohou podléhat subjektivnímu vnímání ze strany jednotlivých učitelů, ale často jde o spíše o rozpory mezi osobní koncepcí rolí učitele a koncepcí rolí přijatou ostatními členy odborné komunity.

V tomto textu se budeme dívat na problémy spojené s povoláním učitele mateřské školy jako na „relativně trvalou bariéru nebo obtíž, která je součástí charakteristiky profese“ (Vašutová, 2004, s. 42). Problémy v profesi vyplývají z jejich specifických cílů, ale i vzdělávacího kontextu. Specifickými cíli je v případě povolání učitele mateřské školy myšleno vzdělávání dětí předškolního věku a vzdělávacím kontextem postmoderna a reforma školství, která probíhá již více než dvacet let.

Specifičnost tohoto povolání a vzdělávacího kontextu bychom mohli shrnout do následujících charakteristik:

1. Učitel mateřské školy se úzce spolupodílí na *utváření sebepojetí dítěte*, čímž společně *s rozvojem osobnosti ovlivňuje pozdější úspěšnost dítěte* (za předpokladu, že jde o vysoce kvalitní vzdělávání), ale i budoucí společnost.

Existují jasné důkazy o tom, že účast na velmi kvalitním předškolním vzdělávání vede k podstatně lepším výsledkům dosažených v mezinárodních testech základních dovedností, jako jsou například PISA a PIRLS (European Commission, 2011, s. 1).

Ze sociálního hlediska, je významné vysoce kvalitní předškolní vzdělávání zejména pro děti, které žijí ve znevýhodněných rodinách. (...) Předškolní vzdělávání může významně přispět k prolomení začarovaného kruhu chudoby a diskriminace (Esping-Andersen, 2002; Eurydice, 2009; Leseman, 2009). (Urban et al., 2011, s. 18)

2. Učitelství je považováno za *veřejnou službu*. Má mnohonásobnou klientelu (rodiče, děti a stát), která se proměňuje a vyvíjí, což přináší nová očekávání a požadavky.

Ukázky z diskuze matek, která přináší značnou variabilitu jejich očekávání toho, co má přinést mateřská škola jejich dětem: (1) respektování individuality, rozvíjení talentů, citovou oporu, snahu o spravedlnost, chutný a zdravý jídelníček vhodný pro předškolní děti. (2) Aby se Petr naučil žít a vycházet s jinými lidmi, než je rodina. (3) Aby ho mohli podporovat v jeho právech (na hračky, aby ho nikdo nepředbíhal) a aby vzali na vědomí, že i když vypadá na 4 roky, nejsou mu ještě ani tři a je skoro nejmladší. (Modrý koník, 2011)

3. Děti mají ve společnosti stále velmi nízký sociální status, což se promítá do *prestiže učitelů mateřských škol*.

Často se nízký status promítá do diskuzí o úrovni přípravného vzdělávání, jak ukazuje také text Václava Klause ml. (2016): Já chci paní učitelku, co má ráda děti. Nejlépe zkušenou, aby měla trochu přirozený režim. Aby byly děti hodně venku. Každý den, když to jen trochu půjde. Laskavou, ale ne submisivně laskavou. Odborně? Když bude hezky malovat, hrát na nějaký hudební nástroj, když bude sportovní – super. Ale kurník, na co je mi nějaká vědkyně nebo doktorandka? To jí jako ty děti smrděj, že má jiné ambice, a proto studuje vysokou školu?

4. Učitel musí disponovat *specifickými odbornými znalostmi*, ale i *osobnostními charakteristikami*, kterými může dostát všem rolím, které se od něj očekávají (viz předchozí kapitola).

5. Školství jako systémový rámec učitelské profese prokazuje *setrvačnost ve fungování*, což se promítá do dynamiky profese, která kopíruje stav školství.

Ve školách jako by se však tyto změny neprojevíly, každý nový školní rok je velmi podobný tomu předchozímu. Paní učitelky, dle svých ustálených pedagogických zvyklostí, pobídnou děti k přípravě na vzdělávání, stejně jako jejich rodiče před dvaceti či třiceti lety. Jak příjemně sentimentální. Dokonce ani ve vlaku už člověk nezažije takový pocit návratu o desítky let zpět, pokud zrovna nejede souprava maďarského národního dopravce. (Kartous, 2016)

6. Učitelská profese obecně je *feminizovanou profesí*, nejvíce žen je však zastoupeno v kategorii učitel mateřské školy (viz kapitola 3.4.1).

Ženský pedagogický kolektiv může nepříznivě ovlivňovat klima učitelského sboru, rovněž typicky ženské projevy myšlení a řešení problémů mohou některé učitelky shledat jako nevyhovující, dokonce i frustrující. (Bendl, 2002)

Největší problémy povolání učitele mateřské školy plynou zpravidla z rozkolu mezi vysokými nároky, které klade na profesi učitele mateřské školy společnost, zejména stát, a podmínkami, které pro výkon profese stát garantuje. K těmto podmínkám patří zejména *vysoké úvazky přímé práce u dětí* (31 hodin přímé práce u dětí týdně, což je nejvyšší počet hodin přímé práce ze všech učitelských povolání), *vysoké počty dětí ve třídách* (28 dětí, přičemž kromě pobytu venku je s tímto počtem dětí zpravidla jedna učitelka),³⁰ *nejnižší platy* ze všech učitelských povolání (viz kapitola 3.4.1), *nízké kvalifikační požadavky* (dostačující středoškolské vzdělání).

Pro každou učitelskou profesi, tedy i pro učitele mateřské školy, je typickým průvodním jevem psychická pracovní zátěž. Ta je souhrnem psychických stavů a s nimi souvisejících psychických, neurofyzilogických reakcí, které jsou vyvolány psychickými zátěžovými situacemi (např. nepřiměřené úkoly a požadavky, problémové a frustrující situace) (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 191). Nadměrná psychická zátěž může vést ke stresu, případně k vyhoření (*burn-out*).

Měnící se vzdělávací kontext, stoupající požadavky na profesi a podmínky, které pro výkon povolání učitele mateřské školy vytváří stát, přináší řadu obtíží, se kterými se musí učitelé vyrovnávat. Jednou z nich je *autonomie*, kterou přinesla decentralizace školství. Učitelé byli z minulých let zvyklí plnit předepsané obsahy a způsoby vzdělávání a podřizovat se centrálně stanoveným konvencím (Vašutová, 2004, s. 65). V současnosti se od nich očekává, že budou kreativně vytvářet školní a následně třídní vzdělávací programy a operacionalizovat obecné cíle dané *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* směrem k potřebám vzdělávaných dětí.

Další obtíž přináší proměna kurikula, která vyžaduje *nové profesní znalosti* vyplývající z rolí, které má učitel mateřské školy zastávat. Principy RVP PV, jakými jsou humanistické pojetí vzdělávání a konstruktivistické přístupy, kladou zvýšené nároky na diagnostické schopnosti učitelů, dovednosti projektovat individualizované vzdělávání apod. Výsledky výzkumů (kapitola 2.5.2) ale i zprávy České školní inspekce naznačují, že praxe mateřských škol se potýká s problémy v implementaci kurikulárních požadavků.

Tyto obtíže učitelů mateřských škol vyvolávají otázku, zda je středoškolská kvalifikace dostačující, ale také jakou kvalitu by mělo mít vysokoškolské přípravné vzdělávání? Při bližší analýze kurikula středních pedagogických škol shledáváme, že

30 Při porovnání s počtem žáků na vyšších stupních je potřeba vzít do úvahy, že děti v tomto věku jsou nesamostatné a do jisté míry ještě hodně závislé na dospělém.

značná část cílů směřuje k dokončení obecného středoškolského vzdělání (klíčové kompetence) a rozvoji profesních znalostí s hlubokým teoretickým fundamentem směřujícím k předškolnímu vzdělávání není dán dostatečný prostor. Vysokoškolské vzdělávání samo o sobě však kvalitní přípravu na profesi také nezaručuje (blíže v kapitole 2.6.3).

Obtíže, které přináší vzdělávací kontext i proměny kurikula společně s nepříznivými podmínkami danými státem, se mohou stát podhoubím psychických zátěží povolání učitele mateřské školy. Některé výzkumy naznačují, že psychická zátěž učitelů mateřských škol spadá do druhého stupně ze tří, což je stav, při kterém může docházet pravidelně k dočasnému ovlivnění výkonnosti (Šustalová, 2012, s. 47). Závěry vyplynuly z dotazníkového šetření 70 učitelů mateřských škol. Dotazník zkoumal 10 oblastí, jež mohou způsobovat psychickou zátěž, přičemž tři z nich (časová tíseň, vysoká odpovědnost a dlouhodobá únosnost) dosáhly kritických hodnot. Zjištění byla v souladu s dalšími výzkumy zátěže učitelů (Řehulka & Řehulková, 1998; Vašina, 2009).

Další výzkum zaměřený na zjišťování postojů učitelů mateřských škol ke zdraví ukázal, že učitelky jsou si vědomy negativních zdravotních vlivů, které přináší učitelské povolání. Přestože tyto nepříznivé faktory ovlivňují jejich zdravotní stav, svojí důležitostí a intenzitou nepřeváží pozitivní vlivy (spokojenost z vykonávané práce, zvýšení imunity a odolnosti), které pramení z průběhu vzdělávání (Marešová, 2011).

Jak můžeme vidět, veřejnost (a to i odborná) obvykle soudí, že práce učitele mateřské školy není příliš náročnou profesí. Teoretická i empirická zjištění nás vedou k tvrzení, že profese učitele mateřské školy je vysoce náročnou a velmi zodpovědnou profesí, která má celospolečenské, ale i celoživotní dopady na osobnost každého člověka.

Shrnutí

Současná doba přináší nové pohledy a požadavky na profesi a profesionalitu učitelského povolání, které se stává předmětem zkoumání různých odborníků. Je zřejmé, že učitel vždy byl a jistě bude kvalifikovaným pedagogem, který se svou činností přímo podílí na výchovně vzdělávacím procesu, pedagogem, jenž nese spoluodpovědnost za přípravu, organizaci i výsledky tohoto procesu, potažmo za jeho kvalitu. V předškolním vzdělávání se očekává, že vzhledem k inkluzi a snižování

věkové hranice dětí pro přijetí do mateřské školy na dva roky bude kategorie pedagogických pracovníků postupně rozšířena. Také odlišnost a specifčnost požadavků na profesní činnosti učitele mateřské školy oproti učitelům ostatních škol vede stále více odborníků k úvahám, jak by mělo vypadat jejich přípravné vzdělávání, zda je dostačující středoškolská úroveň, či je legitimní požadavek na přípravu vysokoškolskou (jak bylo nárokováno již před 100 lety).

Různorodé současné výzkumy a studie zabývající se profesními činnostmi a rolmi učitele mateřské školy směřují k identifikaci znaků kvality a efektivity jeho práce, neboť je zřejmé, že v kvalitě vzdělávání hrají klíčovou roli právě učitelé. Kvalitu práce učitele mateřské školy ovlivňuje řada faktorů vnitřní i vnější povahy, ať už se jedná o kulturní a sociální rodinné zázemí dětí, širší hodnotový, socio-kulturní a politický kontext, ve kterém se předškolní vzdělávání odehrává. Může se jednat i o vlastní osobnost učitele, jeho motivovanost k výkonu profese, prestiž tohoto povolání související s finančním oceněním nebo o pracovní podmínky, které úzce souvisí s počtem dětí v poměru k počtu pracovníků.

Jaký je vztah mezi kvalitou vzdělávací práce učitele a výsledky učení dětí však zůstává i dnes otevřenou otázkou. Na čem se ale většina vyspělých zemí v závěru 20. století shodla, je požadavek na profesionalizaci učitele v předškolním vzdělávání, které je charakterizováno jeho zodpovědností za individuální rozvoj dítěte a individualizaci vzdělávacího procesu, v němž je uplatňován interaktivní přístup s plným zapojením dítěte.

Jedna ze změn, kterou přineslo postmoderní pedagogické myšlení, se týká obratu pedagogiky k dítěti. Vyžaduje od učitele, aby uměl diagnostikovat skryté dispozice a potřeby dítěte, dokázal zohledňovat zvláštnosti jeho myšlení a uměl pracovat s jeho naivními teoriemi o světě, jimž přizpůsobuje obsah vzdělávání. Bylo by naivní se domnívat, jak obvykle soudí veřejnost, že práce učitele mateřské školy není příliš náročnou profesí. Opak je pravdou, jak potvrzují teoretická i empirická zjištění. Tato profese představuje vysoce náročnou a velmi zodpovědnou práci, která má nejen celospolečenské dopady, ale i celoživotní dopady na osobnost každého člověka. Učitel mateřské školy potřebuje mít hluboké odborné znalosti, na jejichž základě bude vykonávat řadu specifických činností. Proto je těžko pochopitelné, že v České republice jsou učitelé mateřských škol jedinými učiteli, kteří nepotřebují pro výkon své činnosti vysokoškolské vzdělání.

4 PŘÍPRAVA NA PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Příprava na profesi učitele mateřské školy se v České republice uskutečňuje několika způsoby (viz kapitola 3.3.1). Z analýz v předchozích kapitolách vyplývá, že by měla být realizovaná v terciární rovině na univerzitní úrovni, stejně jako je tomu u učitelů ostatních stupňů vzdělávání. Imperativem pak ovšem zůstává kvalita poskytovaného vysokoškolského vzdělávání.

Švec s Bradovou (2013, s. 8) upozorňují, že „učitelé mají tendenci stavět svoji pedagogickou praxi na prekonceptech a tacitních znalostech, které si vytvořili na základě vlastních školních zkušeností, než na vědecky ověřených faktech, které jim nabídlo vysokoškolské vzdělání.“ Můžeme nalézt i další argumenty, které dokladují problémy absolventů a jejich nepřipravenost při nástupu do praxe (Šíp, 2013, s. 27; Švec, 2002, s. 275).

Odborníci z vysokých škol proto stále častěji diskutují o vztahu teorie a praxe (Maňák, 2011; Pelikán, 2012; Spousta, 2013; Strouhal, 2012; Švaříček, 2013; Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012), přičemž poměrně hodně diskuzních příspěvků směřuje ke kritice selhávání společné platformy mezi výzkumníky a decizní sférou (Mareš, 2009, s. 235; Průcha, 2012, s. 604; Šíp, 2013, s. 249; Štech, 2009, s. 3).

V souvislosti s přípravou na profesi učitele mateřské školy vyvstává mnoho otázek, např. zda a jaké rozdíly existují v praktické přípravě středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol? Je větší míra prekonceptů a tacitních znalostí o předškolním vzdělávání u středoškolsky vzdělaných učitelů? Co by pomohlo zkvalitnit praktickou přípravu na vysoké škole? Ambicí této práce není odpovědět na všechny otázky, ale spíše hledat pedeutologická východiska vztahu teoretického a praktického poznání a analyzovat stav praktické přípravy v oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

4.1 Koncepte přípravného vzdělávání

Na poli pedeutologického výzkumu a teorie se zpravidla vynořují tři koncepte spojované s vymezením profese učitelství a s přípravným vzděláváním. Jde o *pojetí učitelství založené na důkazech (evidence-based education)* (Mareš, 2009; Niemi, 2004; Pišová et al., 2011; Spilková, 2007; Starý et al., 2012), *pojetí učitelství založené na znalostech (knowledge-based)* (Janík, 2005, 2009; Lukášová-Kantorková,

2003; Píšová, 2005; Píšová et al., 2011; Spilková, 2006; Švec, 2005) a třetí koncepcí se stává model učitele jako reflektivního praktika (Kasáčová, 2005; Korthagen et al., 2011, Píšová, 2005). *Model učitele jako reflektivního praktika* vystupuje v posledních patnácti letech v teoretickém i výzkumném diskurzu stále častěji jako dominantní model přípravného vzdělávání učitelů, a proto se budeme dále podrobněji věnovat této koncepci. Považujeme však za důležité nejprve vymežit vztah mezi teoretickým a praktickým poznáváním, které se v přípravném vzdělávání jeví jako nejproblematictější.

4.1.1 Vztah mezi teorií a praxí (epistémé versus fronésis)

Vymezení vztahu mezi teorií a praxí opírá řada autorů o antické filozofy Platóna a Aristotela (např. Janík & Minaříková et al., 2011; Korthagen et al., 2011; Kosová & Tomengová et al., 2015; Višňovský, Kaščák & Pupala, 2012), z jejichž charakteristiky *fronésis* (praktická moudrost a perceptuální znalosti) a *epistémé* (vědecké znalosti) vycházíme v následujícím textu.

Vztah mezi teoretickým a praktickým, respektive vymezení pojmů *fronésis* a *epistémé*, prošel v řeckém jazyku a filozofii změnami, které vyústily do Aristotelova vymezení zásadního rozdílu mezi praktickým a teoretickým. Tím je podle něj rozdílný předmět poznání. Praktické věci nezkoumáme proto, abychom je poznali a definovali, ale abychom získali praktické dovednosti a „rozumně konali“. „Předmětem praktického rozumu, tj. rozumu zaměřeného na konání, je praktické dobro a užitek, nikoli poznání samo. Předmětem teoretického rozumu zase není praxe, ale pravda a poznání samo“ (Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 311).

Epistémé lze charakterizovat jako soubor abstraktních, objektivních a propozičních znalostí. Jde o poznání postavené na vědeckém základě, tzn. několikrát ověřených, zkoumaných a vysvětlených situací, z nichž jsou vyvozena obecná tvrzení, která se dají aplikovat v podobných situacích. Jde o intelektuální vhledy kognitivního charakteru, které jsou považovány za pravdivé, stálé a univerzální.

Opakem *epistémé* je *fronésis*, které je považováno za znalost konkrétních jednotlivostí. Praktická znalost se váže ke konkrétnímu kontextu a ten je předmětem percepce. Jde tedy o znalost perceptuální, nikoli konceptuální, jako je tomu u *epistémé*.

Učitel, jak jsme uváděli v předchozích kapitolách, se dostává do specifických situací a interakcí. Aby se mohl dobře rozhodnout, jak se zachovat, jaké jednání zvolit, potřebuje vnímat (vidět) a rozlišovat důležité detaily této konkrétní situace (*fronésis*) a opřít se o univerzální principy (*epistémé*) platné pro výukové situace.

Otázka vztahu mezi teorií a praxí je tedy otázkou, jak v přípravném vzdělávání rozvíjet obě znalosti (teoretickou i praktickou) společně. Pouze abstraktní vědění zbažené jednotlivostí nemůže pomoci při rozhodování v situacích, do kterých vstupují emoce, potřeby, osobnostní charakteristiky, duševní rozpoložení apod. Je důležité, aby vzdělavatelé uměli studentům pomoci vidět a tříbit jejich vnímání, nikoli je vybavit pouze souborem teoretických poznatků. Proto je za důležitou podmínku rozvoje *fronésis* považovaná osobní zkušenost, konfrontace se „skutečným profesním životem“ a její reflexe.

Jedna z koncepcí podporujících rozvoj perceptuálních znalostí je *profesní vidění* (*professional vision*). Ta se v posledních letech etabluje jak v zahraničí (van Es & Sherin, 2002; Sonmez & Hakverdi-Can, 2012), tak v českém pedagogickém výzkumu (Janík et al., 2016; Minaříková & Janík, 2012; Syslová, 2016a; Vondrová & Žalská, 2012). Profesní vidění vnímáme ve shodě s Minaříkovou (2014, s. 754), která vychází z pojetí Sherinové (2001), jako „schopnost učitelů identifikovat aspekty situace relevantní pro její pedagogický úspěch a přemýšlet o nich“. Profesní vidění obsahuje dva subprocesy – *výběrové zaměření pozornosti* (*selective attention*) a *uvažování založené na znalostech* (*knowledge-based reasoning*) (Sherin, 2007, s. 384). Obě dimenze procesu jsou spolu úzce spjaty a probíhají neoddělitelně. Percepce aspektů pedagogických situací, v nichž probíhají klíčové interakce různého typu, kterých si student učitelství všimne, s největší pravděpodobností způsob jeho uvažování o určitých jevech ovlivní. Zároveň ale jeho znalosti a přesvědčení do značné míry rozhodují o tom, čeho si v konkrétní situaci všimne. Obě dimenze z našeho pohledu propojují *epistémé* a *fronésis*.

4.1.2 Model reflektivního praktika

Jak jsme uváděli v úvodu této kapitoly, model učitele jako reflektivního praktika je dominujícím modelem přípravného vzdělávání, který směřuje k propojování teorie s praxí. Panuje obecná shoda na tom, že reflektivní praxí se rozumí „proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi“ (Pišová et al., 2011, s. 43). Koncepce reflektivní praxe jsou poměrně rozšířené jak v zahraničí (Kasáčová, 2005; Kosová, & Tomengová

et al., 2015; Schön, 1987; Goodman, 1984; Wubbels & Korthagen, 1990), tak u nás (Slavík & Siňor, 1993; Nezvalová, 2000; Švec, 2005; Spilková et al., 2015; Janík, 2005; Pišová, 2005).

S rozvojem profesionality učitele je reflexe neodmyslitelně spjatá. V pedagogickém kontextu se o reflexi hovoří ve spojitosti se zkušenostním (Kolb, 1984; Korthagen et al., 2011), reflektivním (Gibbs, 1988; Schön, 1987), profesním či celoživotním učením (Finlay, 2008; Hatton & Smith, 1995; La Boskey, 1994; Shulman, 1987).

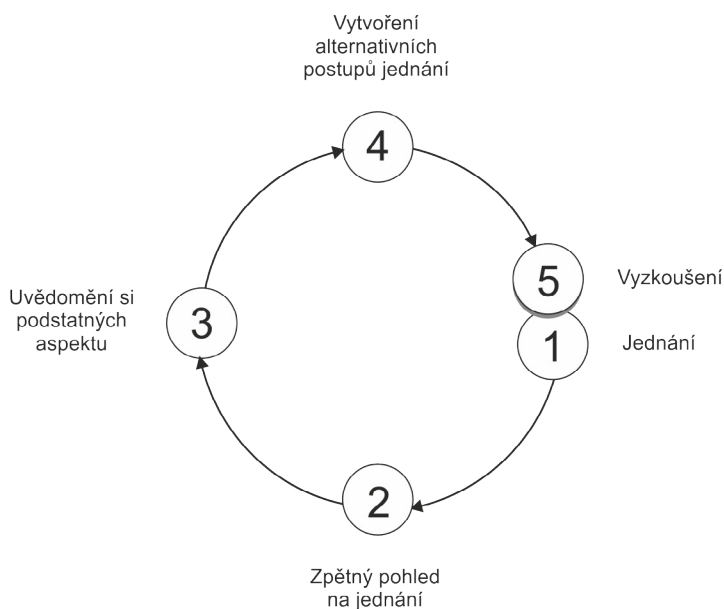
Při vymezení pojmu reflexe jsme se setkali s různými přístupy. Lze na něj nahlížet z hlediska filozofického, sociálního či psychologického (Nehyba et al., 2014; Pišová, 2005). V současné době však řada autorů upozorňuje na značnou nadužívání tohoto pojmu a chybějící konsensus v jeho vymezení (Nehyba et al., 2014; Luttenberg & Bergen, 2008; Pišová et al., 2011). Autoři Višňovský, Kaščák a Pupała (2012, s. 327) dokonce poukazují na to, že „než by šlo o přesvědčivý koncept, jde o populární téma ve výzkumu učitelství a školské politice a o „akademickou cnost“, ke které je slušné se v akademickém prostředí hlásit.“

Na nejednotnost v přístupech k reflexi jako první poukázal Zeichner (1992, s. 161–162). Na jeho práci navázala Fendlerová (2003), která ve své genealogické studii identifikovala čtyři zdroje konceptualizace reflexe. Prvním zdrojem je karteziánská racionalita, která pracuje s předpokladem, že sebeuvědomění může produkovat validní porozumění. Tento koncept považuje reflexi za základ racionálního myšlení, rozhodování a zodpovědného jednání, ovšem bez toho, že by byla stanovena kritéria kvality reflexe a byl brán v potaz sociální a instrumentální kontext reflexe, jak upozorňoval již Zeichner (1992).

Druhým významným zdrojem je Deweyho pojetí reflexe (1932). Jeho pojetí je silně vázané na progresivistickou éru pedagogických reforem tehdejší doby v USA. Pedagogická teorie v této době byla spojená s vědou a s vědeckými metodami a reflexe a reflektivní jednání bylo vnímané jako protiklad k rutinnímu jednání učitele, tedy jako triumf rozumu a vědy nad instinktem a impulsy. V podstatě je tento koncept v rozporu s karteziánským pojetím pouhého „sebeuvědomování“.

Třetí zdroj je Schönovo pojetí profesionální reflexe (1983). V porovnání s deweyovskou ideou reflexe staví Schönovo pojetí na „všedním“ vědění. Reflexe by měla učiteli pomoci pochopit jeho tacitní znalosti, a tak ho dovést k novému porozumění situací. Odmítá vědecké poznání jako příliš teoretické.

Čtvrtý zdroj současného diskurzu o reflexi je označen jako sociálně kritický přístup kulturního feminizmu. V této práci vycházíme z Deweyho pojetí reflexe, neboť jeho přístup vnímáme jako propojování teorie s praxí a budování jak perceptuálních, tak konceptuálních znalostí. V procesu neustále se opakující reflexe (viz fáze reflexe, obr. 8) student konfrontuje empirické a teoretické poznatky a prochází přerodem implicitních znalostí v explicitní. Jde o induktivní proces, jehož východiskem jsou vlastní zkušenosti studentů a jejich představy (prekoncepty) o učitelském povolání a vzdělávacích situacích, které bývají doplňovány vzdělavatelem ve třetí fázi (obr. 8). Postupně dochází k uvědomění si souvislosti mezi představami a vzdělávací realitou a rozvíjí se tzv. *kompetence k růstu* (*growth competence*), která studentovi pomáhá i po absolvování studia dále se učit a profesně rozvíjet a aktivně přijímat změny.



Obrázek 8. Model ALACT³¹ popisující ideální proces reflexe (převzato z Korthagen et al., 2011, s. 58).

31 Název modelu vznikl odvozením prvních písmen jednotlivých fází procesu reflexe: *Action* (jednání), *Looking back* (zpětný pohled), *Awareness* (uvědomění si podstatných aspektů), *Creation of alternative procedures* (vytvoření alternativních postupů jednání), *Trial* (vyzkoušení).

Tým španělských a holandských autorů (Marcos & Tillema, 2006, 2011), který provedl metaanalýzu textů zaměřených na zkoumání reflexe, upozorňuje, že většina studií je orientovaná na určování úrovně či typů reflexe (např. Farrell, 2004; Hatton & Smith, 1995; Mezirow, 1997; Zeichner & Liston, 1996) nebo způsobů myšlení (Baxter, 2004; King & Kitchener, 1994). Jen málo z těchto studií poskytuje informace o procesech a technikách reflexe a jejím využití pro zkvalitnění pedagogické praxe.

Ke zkoumání reflexe existuje řada přístupů. Často se zkoumá temporální nebo prostorová orientace reflexe. Při zkoumání úrovní reflexe se nejčastěji zmiňují tři – technická, praktická a kritická úroveň (Day et al., 2007; Farrell, 2004; Van Manen, 1977). V technické jde zpravidla o popis práce, který je spojen s odpovědí na otázku, *co se děje*. Na druhé, praktické úrovni se již objevují hodnocení toho *co je či není dobře*. Na této úrovni se hledají odpovědi na otázky, *co a jak se děje*. Na kritické úrovni se již dávají odpovědi na otázky *co, jak a proč se děje*. Jde již o analýzu jevů ve spojení se společenskými souvislostmi či s vědeckými teoriemi. Můžeme nalézt ale i další typy členění reflexe, např. Larriveeová (2008, s. 342) uvádí čtyři úrovně – předreflexní, povrchovou, pedagogickou a kritickou.

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

V České republice se výzkumná šetření zaměřují zpravidla na učitele primárního a vyššího stupně vzdělávání a výzkumy reflektivních dovedností předškolních pedagogů jsou spíše ojedinělé (Syslová, 2015a; Syslová & Horká, 2016; Syslová & Hornáčková, 2014). Zahraniční studie jsou naopak v této oblasti zastoupeny četněji (např. Griffin, 2003; Leijen et al., 2014; Pihlaja & Holst, 2013). Výsledky ukazují, že často se úroveň reflexe pohybuje na technické a praktické úrovni, v minimální míře dosahuje úrovně kritické (Pihlaja & Holst, 2013; Syslová & Horká, 2016).

4.2 Podpora rozvoje reflektivního potenciálu

Do rozvoje reflektivních dovedností studentů vstupuje řada podstatných aspektů. Jedním z nich jsou individuální dispozice studentů k reflexi, jejich reflektivní potenciál. Kingová s Kitchenerovou (1994) vytvořily sedmistupňový *model reflektivního usuzování (Reflective Judgment Model)*, který rozděluje populaci na tři

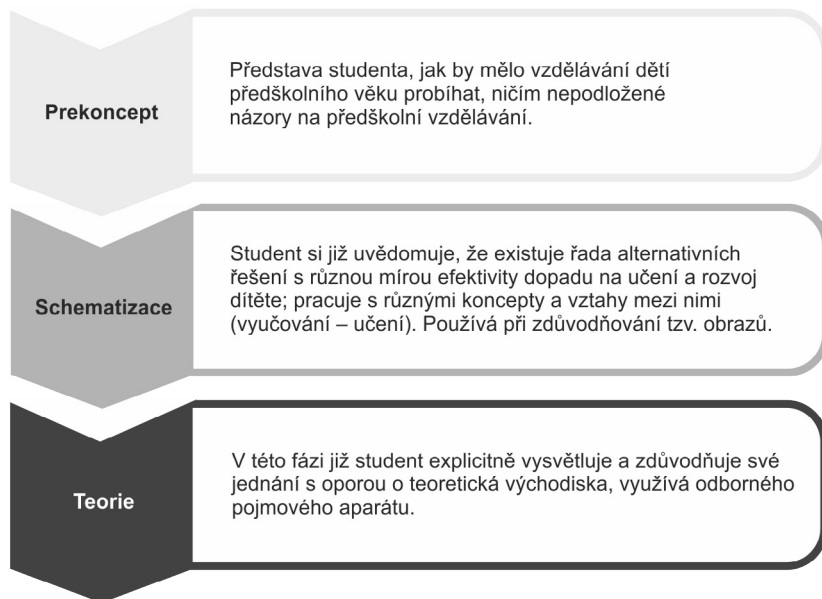
skupiny jedinců, přičemž do skupiny reflektivních jedinců patří jen asi 22 % dospělé populace. Ukazuje se, že velkou roli v úrovni reflektivních dovedností hrají také věk, zralost a zkušenosti.

Kurikulum přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity hledá cesty, jak zakotvit přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol pevněji v kontextu praxe. Jedním z hlavních cílů oboru je propojit v procesu profesního rozvoje studenta teoretickou a praktickou složku poznání prostřednictvím získávání zkušeností se vzděláváním v mateřské škole, kde se studentovi dostává podpory od fakultních cvičných učitelů v podobě mentoringu a uplatňováním konstruktivistických přístupů³² ve výuce (podrobněji Syslová, Horká, & Lazarová, 2014, s. 21–33).

V této kapitole se pokusíme s využitím konkrétních příkladů reflektivních technik nastínit propojování teoretického a praktického poznávání studentů, vycházející ze sociokonstruktivistických teorií (např. Janík et al., 2016, s. 41; Kasáčová, 2005, s. 70). Paleta reflektivních technik je široká (např. reflektivní psaní/deníky, nedokončené věty, akční výzkum). V následujícím textu se ilustrativně zaměříme především na ty, které byly uplatněny u studentů tvořících výzkumný vzorek a jejichž účinnost byla empiricky zkoumána (kapitola 5).

V procesu profesního rozvoje studentů postupujeme v souladu s konstruktivistickými přístupy a realistickým přístupem ve vzdělávání učitelů (Korthagen et al., 2011). Stavíme na prekonceptech studentů o předškolním vzdělávání, neboť ty formují jejich pohled na realitu v mateřské škole. Prekoncepty bývají spojovány se zkušeností, kterou studenti s mateřskou školou mají, což se nejčastěji pojí s dětstvím. Znalost prekonceptů studentů se stává východiskem zkušenostního učení a je jeho první fází (obr. 9).

32 Konstruktivismus operuje s prekoncepty jedinců a jejich konstruováním, respektive rekonstrukcí. Blíže např. Kostrub (2008); Škoda a Doulík (2011).



Obrázek 9. Fáze procesu učení (převzato z Korthagen et al., 2011, s. 186).

4.2.1 První etapa zkušenostního učení

První etapa procesu zkušenostního učení je charakteristická nahlížením na pedagogické zkušenosti z hospitací, videozáznamy, příp. z vlastních vzdělávacích pokusů, prizmatem individuální pedagogické (pre)koncepce, kterou student konfrontuje s ostatními studenty. Východiskem první etapy se stává důkladná analýza esejí ze vstupní motivační praxe (podrobněji viz Horká, Grůzová, & Syslová, 2014, s. 3–8). Prekoncepty bývají vůči změnám značně rezistentní (Korthagen et al., 2011, s. 82), např. v případě názoru jedné ze studentek na průběh svačiny: „Nelíbilo se mi, že děti nešly společně v jednu dobu ke stolu na svačinu. Podle mého by paní učitelka měla říci, ať si jdou umýt ruce a že půjdou všichni na svačinu.“ Tato představa o průběhu svačiny odpovídá autokratickému způsobu výchovy a nepodporuje u dětí rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti. Nelze však studentce říci, že její názor neodpovídá současným požadavkům na předškolní vzdělávání; vhodnější je prostřednictvím konfrontací s názory ostatních a s oporou o současné teorie vzdělávání nechat studentce prostor a čas k utváření (rekonstrukci) jejího pojetí vzdělávání. Abychom mohli měnit některé prekoncepty studentů, je potřeba tyto prekoncepty znát.

Následuje motivace studentů ke změně, kterou nelze vnutit. Proměna bývá dlouhodobou a náročnou záležitostí. K rekonstrukci prekonceptů se osvědčuje konstruktivisticky vedená výuka a systemický přístup (např. Kasáčová, 2005; Kosová & Tomengová et al., 2015; Lazarová, 2010; Švec, 1999).

Jedna z technik, které využíváme k reflexi, je tzv. *sněhová koule* (srov. Vašutová, 2002, s. 80). Ta představuje náročný metodický postup, který jako organizační celek znázorňuje vývoj od jednotlivého studenta přes rozšiřující se skupiny až po společné seskupení studentů. Tuto metodu využíváme jako reflexi názorů studentů po první, vstupní motivační praxi. Metoda sněhové koule zahrnuje několik etap.

V první etapě studenti písemně formulují svoje názory na předškolní vzdělávání ve struktuře: (1) jaké cíle si klade dnešní mateřská škola, (2) jaká jsou pozitiva předškolního vzdělávání, (3) jaká jsou negativa předškolního vzdělávání, (4) jaké je dnešní dítě, (5) jaká má být učitelka.



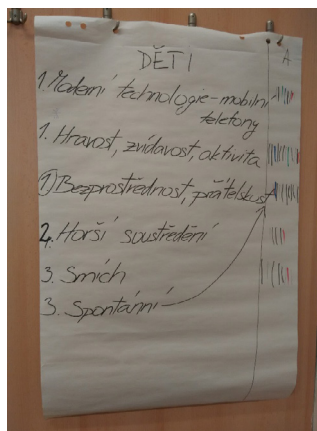
Obrázek 10. Druhá etapa sněhové koule – skupinová interakce.

V druhé etapě se rozdělí studenti do skupin v počtu odpovídajícímu počtu otázek, tzn. do pěti. Ve skupině mají studenti za úkol pročíst odpovědi všech studentů a zpracovat je, např. v pořadí od nejčastějších odpovědí (viz obr. 10). Jakou zvolí strategii zpracování, je na nich. Poté svůj způsob zpracování a výsledky prezentují ostatním.



Obrázek 11. Třetí etapa sněhové koule.

Třetí etapa zahrnuje vyjádření studentů k prezentovaným výsledkům. Každý ze studentů vyjadřuje souhlas či nesouhlas s uvedenými výroky (viz obr. 11). Poslední etapa představuje diskuzi celé seminární skupiny. V ní se objevuje překvapení studentů nad některými odpověďmi a zjištění, že každý vnímá realitu jinak, v některých případech dokonce rozporuplně, např. že způsoby vzdělávání jsou odlišné nejen v jednotlivých mateřských školách,³³ ale i u jednotlivých učitelek. Naopak největší shoda v odpovědích studentek panuje v pohledu na dítě (viz obr. 12). Studentky se domnívají, že děti ovládají moderní technologie, jsou bezprostřední, přátelské, hravé, spontánní, zvědavé, aktivní a dokáží se jen málo soustředit.



Obrázek 12. Výsledky sněhové koule.

³³ Studentky v rámci vstupní motivační praxe navštíví během čtyř dní různé mateřské školy (s programy Step by Step, MŠ podporující zdraví, s Daltonským plánem a běžnou MŠ), v nichž stráví jeden den.

4.2.2 Druhá etapa zkušenostního učení

Ve druhé etapě, ve druhém ročníku studia, získává student profesní zkušenosti z průběžných pedagogických praxí, řeší pedagogické situace a postupně si vytváří vztah k profesi. Pro rozvoj sebedůvěry a důvěry při ověřování vybraných pedagogických dovedností, zejména komunikačních a organizačních, je důležitá atmosféra pohody a bezpečí (Korthagen et al., 2011; Spilková et al., 2015; Vašutová, 2002). Tu lze vytvářet, kromě jiného, volbou některých technik reflexe, kterými je možné podporovat rozvoj reflexe, ale současně také sledovat studenta v různých fázích jeho vývoje v průběhu studia (na počátku studia, před prvním pedagogickým výstupem a po něm, po každé praxi, na konci studia) s následnou reflexí (sebereflexí).

Další technikou, kterou využíváme, jsou *skupinové interakce* (Korthagen et al., 2011). Dávají studentům prostor k vyjádření vlastních názorů, k reflexi jejich zkušeností, přičemž rozvíjí i komunikační dovednosti. Témata k diskuzím musí vysokoškolský učitel předem dobře připravit. Zpravidla je pak formuluje jako problémové diskuzní úkoly. Doporučený počet členů skupiny je zpravidla 5–6. Výsledky diskuze pak skupina formuluje do závěrů, které prezentuje ostatním skupinám. Následuje diskuze celé seminární skupiny, kterou již zpravidla vede vysokoškolský učitel.

Příkladem prezentace skupinové práce je ukázka projektů vzdělávání, na kterých pracovaly tříčlenné skupiny (viz obr. 13) v rámci přípravy projektu vzdělávání v předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání (4. semestr). Studentky představují zvolené téma, cíle a činnosti. Ostatní hodnotí konzistenci cílů a zvoleného obsahu. V hodnocení se zaměřují také na zvolené strategie s oporou o konstruktivistické teorie, ale i teorie učení vhodné z hlediska specifik učení dítěte předškolního věku.



Obrázek 13. Prezentace výstupů skupinové práce.

V rámci seminárních forem výuky (především předmětů Předškolní pedagogika, Kurikulum předškolního vzdělávání, Pedagogická diagnostika a Teorie a metodika her) stále častěji využíváme videozáznamy výuky pro kolegiální, kolaborativní a kooperativní interakce (blíže Vašutová, 2002, s. 82). Video se stává konkrétním artefaktem (blíže Janík & Minaříková et al., 2011), který pomáhá přenést události z předškolního vzdělávání do seminářů v rámci přípravného vzdělávání. Videozáznamy lze využít jak k rozvoji perceptuálních, tak kontextuálních znalostí.

Důležitý je při použití videozáznamů výběr videa. Může jít jak o video cizí, tak o videa účastníků, což má své přínosy i úskalí. Cizí video může být účastníkům kontextově vzdálené, ale současně může usnadnit kritickou diskuzi nad jeho charakteristikami. Naproti tomu videa jednotlivých účastníků jsou kontextově blízká, ale mohou vzbuzovat negativní emoce jak na straně vlastníka videa (ostych, neochota), tak na straně dalších účastníků, pro které může být situace nepříjemná (Janík et al., 2016, s. 68). Cizí videa³⁴ využíváme zejména v prvních třech semestrech studia, vlastní videa až v druhé polovině studia (4. semestr).

Při reflexi videozáznamů se studenti zaměřují na určité hledisko vzdělávacího procesu a jsou vyzýváni k hlubší analytické práci s pedagogickými jevy. Osvědčuje se aplikovat hierarchii otázek podle kognitivní náročnosti, jak je uvádějí Janík a Miková (2006, s. 118). Nejnižší úroveň otázek směřuje k popisu toho, co je možné na videozáznamu vidět a slyšet. Pomáhá studentům s uvědoměním si detailů vzdělávací reality. Další úroveň otázek se zabývá pocity a smyslem toho, co je zachyceno na videozáznamu. Třetí úroveň otázek pátrá po významu jednání osob. Na nejvyšší úrovni jsou otázky zaměřené na hledání nových řešení či alternativ situací zaznamenaných na videozáznamu.

Studie (Minaříková, 2014; Syslová, 2016a; van Es & Sherin, 2002; Vondrová & Žalská, 2015) ukázaly, že systematická práce s videozáznamy v rámci přípravného učitelského vzdělávání může způsobit změny v profesním vidění (viz kapitola 4.1.1), resp. uvažování založeném na vědění. Popis viděného pomáhá studentům detailněji proniknout do podstaty pedagogických situací a následně je lépe analyzovat. Naopak je odvádí od unáhlených, povrchních a zpravidla kritických soudů (Syslová, 2016a, s. 451). Videozáznamy často slouží jako východisko ke skupinovým interakcím. Dobrých výsledků ve schopnosti účastníků lépe analyzovat dopady chování a jednání učitele na výsledky vzdělávání dosahují cíleně vytvářené videokluby (Janík et al., 2016, s. 133; van Es & Sherin, 2010, s. 169).

Další technikou, kterou využíváme pro rozvoj reflektivních dovedností, jsou *supervizní skupinová setkání* (Korthagen et al., 2011, s. 117). Na kolokviu k předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání prezentují studenti videozáznam vlastní výuky. Videozáznam pořizují na pedagogické praxi, která je s tímto předmětem spojená. Mají za úkol nahrát libovolný výstup a na jeho základě vytvořit asi pětiminutovou prezentaci. Svůj výstup písemně vyhodnocují (provádějí sebereflexi) a zasílají jej vysokoškolskému učiteli. Poté se studenti setkávají ve skupinách po šesti. Po zhlédnutí videozáznamu mají za úkol výstupy ostatních kriticky zhodnotit. Vyhledávají pozitivní momenty a navrhují další možné způsoby práce s dětmi.



Obrázek 14. Supervizní setkání nad prezentacemi videozáznamů výuky studentů.

Vyučující vstupuje do rozboru videozáznamů v roli supervizora³⁵ a v případě potřeby využívá otázky, které posilují percepční schopnosti studentů, schopnost analyzovat interakce mezi studentkou a dítětem, didaktické obsahy (naplnění cílů, vhodnost zvolených metod apod.), ale i postoje, důvody volby, pocity atd., např.: *Co jste chtěla u dětí rozvíjet? Říkáte, že jste chtěla podpořit rozvoj tvořivosti, a já jsem slyšela, že dítěti říkáte, co má udělat... Co děti dělaly a co se u toho mohly naučit?* (Syslová, Horká, & Lazarová, 2014, s. 90).

35 Jde o průvodce, který pomáhá supervidovanému týmu (v tomto případě skupině studentek) při reflektování prezentovaných videozáznamů. Pomoc spočívá v prohloubení lepšího porozumění vzdělávacích situací, umožňuje rozvoj nových perspektiv profesního jednání (Korthagen et al., 2011, s. 117–131). Převažuje konzultativní dialogický charakter supervize, v němž převládá usuzování na různé možnosti (Janík & Minaříková et al., 2011, s. 28). Supervize se současně stává modelem učení, ukazuje, že sdílení mezi učitelkami se může stát v MŠ prostředkem k zvýšení jejich kvality a efektivitu práce (Syslová et al., 2016).

4.2.3 Třetí etapa zkušenostního učení

Třetí etapa zkušenostního učení se vyznačuje tím, že student získává náhled na sebe sama, což významně ovlivňuje hledání jeho koncepce učitelské profese (Kasáčová, 2005, s. 90–91). Má možnost objevovat své individuální předpoklady a specifika, což přispívá k rozvoji sebeakceptace, sebepercepce, sebejistoty, projevujících se v přístupu k řešení pedagogických situací. Sebereflexe, která je součástí třetí etapy, má výraznou motivační funkci, neboť navozuje potřebu sebezměny a vede k rozhodnutím a postojům typů: co musím se sebou udělat, oč budu usilovat, s čím se budu identifikovat apod.

Třetí etapa se kryje se 3. ročníkem studia oboru Učitelství pro mateřské školy a je propojena se dvěma souvislými praxemi v 5. a 6. semestru. Nezbytnou podmínkou toho, aby studenti v této etapě sebereflektivní techniky zvládli a chtěli je uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a studenty, potažmo mezi cvičnými učiteli a studenty. Vysokoškolský učitel se stává facilitátorem studentova učení (Švec, 1999, s. 52; Vašutová, 2002, s. 130) a supervizorem při procesu rozvoje reflektivních dovedností (Korthagen et al., 2011, s. 119–135; Spilková et al., 2015, s. 8; Vašutová, 2002, s. 130), respektive *kompetence k růstu*.

Využívání různých nástrojů a technik podporujících rozvoj reflektivních dovedností (včetně sebereflexe) může pomoci k prohloubení profesionálně zakotveného systému odpovědnosti (za výsledky své práce, za děti, za školu, za sebe sama) a s ním přirozeně spjatého profesionálního sebevědomí a autority, a tím k pozvednutí učitelské profese obecně.

Shrnutí

Pojetí a kvalita přípravného vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol závisí na tom, jaká koncepce, spojovaná s vymezením profese učitelství, bude uplatňovaná. Je zřejmé, že v posledních patnácti letech je v přípravném vzdělávání stále častěji preferován model učitele jako reflektivního praktika, přičemž se hledá řešení, jak propojovat teorii s praxí a jak vymezit jejich vztah s ohledem na různé charakteristiky a filosofie, ze kterých vycházejí.

Mezi vzdělavateli panuje obecná shoda na tom, že výše zmíněný model je podmíněn reflektivní praxí, která představuje proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získat jak nové porozumění sobě samému, tak praxi. Jde také o jistou konfrontaci abstraktního vědění se skutečným profesním životem

a jejich reflexi. Reflexe je neodmyslitelně spjatá s utvářením profesionality učitele a podle některých autorů se o ní v pedagogickém kontextu hovoří ve spojitosti se zkušenostním, profesním či celoživotním učením, které vychází z teorie tzv. realistického vzdělávání.

Dle jiného zdroje lze reflektivní jednání vnímat jako protiklad k rutinnímu chování učitele. V reflektivním procesu dochází u studentů ke konfrontaci empirických a teoretických poznatků, přičemž východiskem jsou jejich vlastní zkušenosti a představy (prekoncepty) o učitelském povolání doplňované vzdělavatelem o teorii. Pakliže dojde k uvědomění si souvislostí mezi představami a vzdělávací realitou, rozvíjí se tzv. kompetence k růstu, důležitá pro budoucí schopnost dále se učit, profesně rozvíjet a aktivně přijímat změny.

Při zkoumání reflektivních dovedností studentů se ukázalo, že jejich úroveň podmiňují jak individuální dispozice k této činnosti, tak věk, zralost a zkušenosti. Aby si studenti přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity osvojili dovednosti reflektivního praktika, stává se jedním z hlavních cílů oboru maximální propojení složky teoretické s praktickou a uplatňování konstruktivistických přístupů ve výuce.

První etapa procesu zkušenostního učení vychází především z porovnávání vlastních prekonceptů studentů o předškolním vzdělávání a pedagogické realitě s ostatními studenty a následně směřuje k jejich rekonstrukci neboli změně. Druhá etapa je zaměřena na získávání profesních zkušeností studentů z průběžných pedagogických praxí, při kterých řeší konkrétní pedagogické situace a postupně si vytvářejí vztah k profesi. Následně jsou k reflexi jejich zkušeností využívány skupinové interakce, které umožňují vyjádřit vlastní názory a rozvíjet komunikativní dovednosti. Osvědčenou technikou zkušenostního učení se také stala reflexe videozáznamů, při které se studenti učí hlubší analytické práci s pedagogickými jevy. Některé studie ukázaly, že právě systematická práce s videozáznamy v rámci přípravného vzdělávání může způsobit změny v profesním vidění, resp. uvažování založeném na vědění.

Další efektivní technikou podporující rozvoj reflektivních dovedností jsou supervizní skupinová setkání, na kterých studenti prezentují videozáznamy vlastní výuky, prostřednictvím nichž jsou posilovány jejich schopnosti analyzovat své interakce s dítětem, didaktické obsahy, ale i postoje. Třetí etapa studia oboru Učitelství pro mateřské školy je propojena se dvěma souvislými praxemi. Zkušenostní učení

se v této fázi vyznačuje především tím, že student získává náhled na sebe sama, má možnost objevovat své individuální předpoklady a specifika, což podporuje jeho sebevědomí a větší jistotu při řešení pedagogických situací. Sebereflexe zde plní výraznou motivační funkci, neboť navozuje potřebu vlastní změny a vede k novým rozhodnutím a postojům.

Pro zvládnutí sebereflektivních technik a jejich uplatňování jsou v této etapě důležité osobní vztahy mezi učiteli fakulty a studenty, potažmo mezi cvičnými učiteli a studenty. Vysokoškolský učitel se zde dostává do role facilitátora studentova učení a zároveň supervizora v procesu rozvoje jeho reflektivních dovedností, které mohou pomoci k prohloubení profesionálně zakotveného systému odpovědnosti za výsledky své práce, za děti, za školu, za sebe sama, a s ním přirozeně spjatého profesionálního citění, které je důležité k pozvednutí učitelské profese obecně.

5 VÝZKUMNÉ STUDIE ZAMĚŘENÉ NA REFLEXI

Základem profesního rozvoje je rozumět profesi, znát její úskalí, rozumět sobě, identifikovat se s profesí a zdokonalovat ji seberozvojem, který vychází z reflexe a sebereflexe. V této kapitole představíme dva výzkumy, jejichž cílem v nejobecnější rovině bylo přispět k současnému stavu poznání profese učitele mateřské školy prostřednictvím analýzy sebereflexe v procesu jejího utváření v přípravném vzdělávání a na počátku profesní dráhy učitele.

Metodologie jednotlivých výzkumů bude podrobně popsána v individuálních studiích, neboť jsme využili vícero způsobů sběru dat včetně metod jejich analýzy. První studie směřuje ke zkoumání reflexe jako růstové kompetence v přípravném vzdělávání. Druhá studie se zaměřuje na sledování schopnosti sebe/reflexe v souvislosti s profesním myšlením a jednáním.

5.1 Reflexe v přípravném vzdělávání

V této kapitole se zaměříme na proměnu obsahu reflexe studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Obsahovou stránku sledujeme v čase, tzn. jak se proměňuje vlivem vybraných technik reflexe (kapitola 4.2) použitých ve výuce a mentorské podpory na souvislé pedagogické praxi.

5.1.1 Metodologie výzkumu

Výzkumný vzorek tvořilo třináct studentek oboru Učitelství pro mateřské školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Jednalo se o všechny studentky seminární skupiny.

Výzkum byl veden s cílem zjistit, co je obsahem reflexe studentů a zda vede využití reflektivních technik ke zlepšení reflektivních dovedností.

Výzkumné otázky byly formulovány následovně:

1. Co je obsahem reflexe studentů?
2. Existují odlišnosti v jednotlivých kategoriích obsahu reflexe v 1. fázi a ve 2. fázi výzkumu?

Tabulka 7

Kategoriální systém finální

Kategorie ³⁶	Obsahové vymezení	Příklad
1 (Pre) koncepty dětí	Zjišťování zkušeností dětí, jejich znalostí.	S dětmi jsem si již od mého příchodu povídala o počasí a připravila různé skládačky, puzzle a kartičky, které se týkaly počasí a byly v nabídce po celý týden, čímž jsem se snažila zjistit, jaké zkušenosti mají s tématem a co o něm ví.
2 Poznávání dítěte	Pozorování dětí, zjišťování informací o dětech, záznamy informací o dětech.	Každému dítěti jsem se také snažila projevovat svou náklonnost, což bylo při této praxi o mnoho jednodušší než při těch minulých. Myslím, že dosti pomohlo, že díky prvnímu velice intenzivnímu týdnu jsem se rychle naučila jména všech dětí a měla jsem prostor k jejich pozorování. Byla jsem opravdu překvapená, jak je každé dítě jedinečné, na všech předešlých praxích bylo času k poznávání jednotlivých dětí opravdu málo.
3 Komunikační kompetence učitelky	Srozumitelnost, neverbální komunikace, kladení otázek v souladu se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ, 2002).	Co se týče mého projevu, měla bych zlepšit svoji češtinu a snažit se mluvit více spisovně, v této oblasti mám mezery.
4 Interakce mezi dětmi	Podpora sdílení mezi dětmi, žádání o pomoc, nabízení pomoci, spolupráce dětí.	Snažila jsem se, aby spolu děti více spolupracovaly, nicméně z nahrávky je patrné, že děti pracují spíše vedle sebe než spolu. Otázky dětí se snažím přeměrovávat na jiné děti, což si myslím, že se mi celkem daří (Katka chce půjčit hnědou barvu od Damiána). Uvědomuji si, že potom možná zbytečně zasahuji do jejich domluvy a řeším to za děti.
5 Sebepojetí dítěte	Podpora zvyšování důvěry dětí, pozitivní zpětná vazba, poskytování možnosti výběru, oceňování dětí, povzbuzování.	Vždy se snažím dbát na pozitivní zpětnou vazbu. Ale čeho jsem si všimla až na videu, v kroužku bych měla jmenovat konkrétní děti, které chválím, ne to říct pouze „obecně“.

36 V následujícím textu je na některých místech označení kategorií zkracováno nebo zcela chybí, proto je současně využíváno také jejich číselné označení.

6 Vyjadřování dětí	Podpora vyjadřování dětí, jejich názorů, návrhů a emocí.	Pokaždé jsme si o takových zážitcích povídali, doptávala jsem se, co je třeba překvapilo nebo potěšilo. Děti rády sdělovaly také, co se jim v různých dnech či o víkendu přihodilo, nechala jsem jim k tomu prostor.
7 Spontánní činnosti	Prostředí umožňující spontánní činnosti dětí, možnost jejich realizace.	I když jsem se snažila dětem připravit více aktivit, vždy jsem nechala na jejich rozhodnutí, co budou dělat. I když se některé dítě rozhodlo, že celý den se chce věnovat své spontánní aktivitě, nebyla jsem proti, naopak jsem se je snažila v ní podpořit. Každý den byly dětem k dispozici všechny hračky ve třídě a ony si mohly volně vybrat, s čím a kdy si budou hrát.
8 Zadávání úkolů	Problémové učení, předávání hotových poznatků, čas na řešení.	Zadání skupinové činnosti se mi bohužel úplně nepovedlo a udělala jsem je zbytečně pro děti složité a špatně pochopitelné.
9 Obsah činností	Propojení činností s reálným životem, zařazení témat.	Tématem tohoto týdne byly čarodějnice, proto jsem vycházela i z předchozího dne, kdy si děti o nich spolu s učitelkou povídaly. Lepší variantou pro úvod do aktivity by mohlo být ještě zopakování a společné prohlédnutí knížek s obrázky čarodějnic nebo zvířat, aby se děti lépe zorientovaly v úkolu.
10 Pravidla	Dodržování pravidel, upozorňování na jejich nedodržování.	Děti mi velmi často při vysvětlování činnosti skákaly do řeči a já jsem se jim snažila bezradně vysvětlit, že když někdo mluví, tak mu nasloucháme. Promyslela jsem to a napadlo mě, že bych dětem mohla říct, že pokud nám chtějí něco sdělit, tak ať počkají a řekneme si to po činnosti. Při hře s padákem tomu nebylo jinak. Použila jsem mnou vymyšlenou větu a děti se opravdu zklidnily a naslouchaly mi.
11 Organizace řízených činností	Motivace dětí k činnostem, organizační formy, rozdělení dětí do skupinových činností, pomůcky.	Při rozdělování dětí pomocí barevných víček jsem měla předem určit, kam se která skupina má postavit, aby se lépe našly (např. pomocí barevné obruče, barevného kruhu z papíru). Pokyn „Kdo má barvičku nalezenou, zůstane na jednom místě“ je zavádějící a nenapomohl ničemu. Stejně tak jsem měla označit stoly barvou, aby děti nechodily a zmateně nehledaly místo. Takhle nevěděly, kam se posadit a dlouze si hledaly místo.
12 Ukončení činností	Způsob ukončování činností, jejich hodnocení, sebehodnocení dětí, vystavování výrobků dětí.	Co se týká hodnocení, šla jsem do toho s dobrými úmysly, ale nakonec to také nedopadlo podle očekávání. Děti měly samy zkusit zhodnotit svou práci, popsat, co dělaly a jak to dělaly místo toho, abych se zeptala jen na otázky, na které byla jednoslovná odpověď. Správně by bylo také děti ocenit za konkrétní věci, co se jim povedly a neuzavírat to jen tím, že je to hezké.

Sběr dat proběhl ve dvou fázích. První se uskutečnila na konci jarního semestru (2016). Jako podklad pro kolokvium předmětu *Kurikulum předškolního vzdělávání* (podrobněji v kapitole 4.2.2) musely studentky zaslat písemnou sebereflexi. Zadání znělo: *Proveďte reflexi svého výstupu s oporou o kritéria oblastí Procesy učení a Prostředí pro učení z nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. V rámci pedagogické praxe v délce jednoho týdne realizovaly studentky připravený projekt. Evaluační nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (příloha 1) se měl stát oporou pro zaměření pozornosti studentek při sebereflexi, současně sloužil jako zdroj pojmového aparátu.

Druhá fáze sběru dat proběhla o půl roku později (říjen 2016). Studentky zaslaly svoje písemné reflexe jako podklad pro konzultace k ukončení předmětu Souvislá pedagogická praxe. Zadání znělo: *Proveďte reflexi svých výstupů s oporou o kritéria oblastí Procesy učení a Prostředí pro učení z nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Souvislou pedagogickou praxi vykonávají studenti v délce tří týdnů, z čehož dva týdny realizují vlastní projekty vzdělávání.

Sebereflexe studentek byly podrobeny obsahové analýze. Analýzu dat jsme prováděli v programu ATLAS.ti. V první fázi kódování jsme využili kategoriální systém sestavený z příkladů indikátorů uvedených v nástroji *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. V rámci pilotáže byl ověřován kategoriální systém dvěma výzkumníky na 20 % výzkumného vzorku. Přímá shoda v procentech ale nebyla dostatečná (60 %). Po prodiskutování sporných případů a dosažení shody byl kategoriální systém upraven.

Upravený kategoriální systém byl vytvořen seskupením indikátorů z oblastí *Procesy učení a Prostředí pro učení z nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* a formulováním nadřazených pojmů charakterizujících specifické aspekty výkonu profese učitele mateřské školy. Další část dat byla nakódována opět dvěma kódovateli na 10 % výzkumného vzorku. Při druhém ověření reliability dosáhla přímá shoda 86 %. Kategorie (tab. 7) nejsou disjunktní, neboť jak ukazují obdobné výzkumy (např. Janík et al., 2016; Píšová et al., 2011), učitelé vnímají výukové jevy v integrovaných vzorcích, kontextově. Při analýze byly v sebereflexích identifikovány myšlenkové jednotky, tj. takové části textů, které vyjadřovaly jednu konzistentní a jasně vyčlenitelnou myšlenku. Ty nazýváme úryvky.

Každý úryvek byl zařazen do jedné či více kategorií. Jeden výskyt jedné kategorie nazýváme *kódem*. Každá část sebereflexe proto může být popsána prostřednictvím dvou číselných údajů – počtu úryvků (myšlenek) a počtu kódů (výskytů/četností

kategorií) (příloha 3). V posledním kroku jsme využili i jednoduchou deskriptivní statistickou analýzu založenou na absolutních četnostech kategorií identifikovaných v sebereflexích studentek.

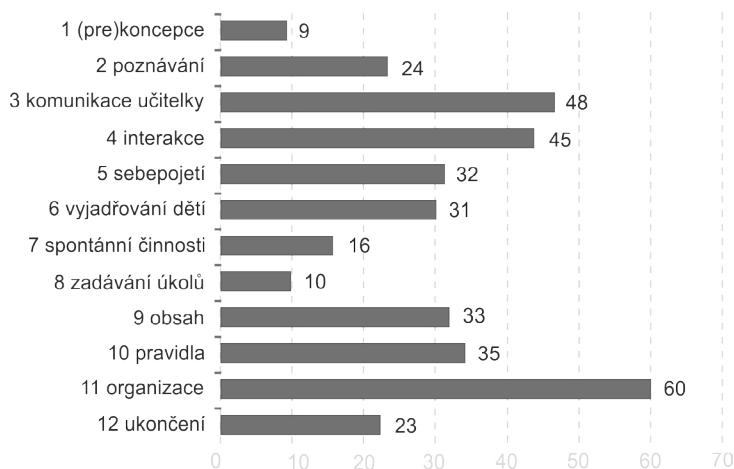
5.1.2 Výsledky

Následující text bude strukturován podle výzkumných otázek, které jsou uvedeny v předcházející kapitole. V prvním kroku nabídneme pohled na obsah reflexe studentů. Následně si představíme odlišnosti v četnosti výskytu kategorií v čase. V prezentaci výsledků analýzy půjde zejména o sledování změn potenciálu studentů pro reflexi.

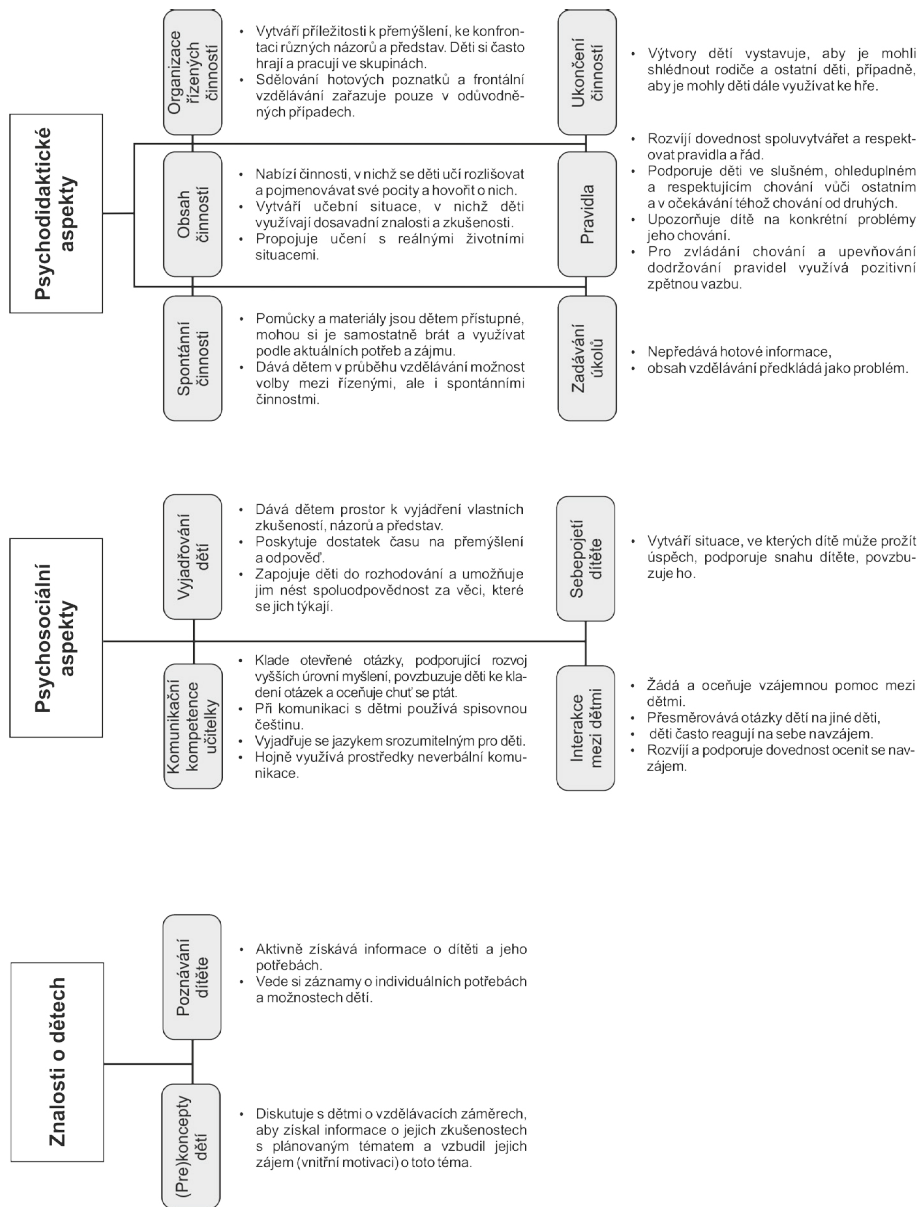
Obsah reflexe studentů

Přestože jsme obsah reflexe sledovali v několika kategoriích, můžeme je zobecnit v souladu s prototypovým modelem kvality učitele ve vzdělávací situaci (viz obr. 16).

Na obrázku můžeme vidět, že šest kategorií konceptualizuje *psychodidaktické aspekty* vzdělávacích situací, čtyři kategorie *psychosociální aspekty* vzdělávacích situací a zbývající dvě se vztahují ke *znalostem o dětech* (srov. obr. 7). Nejpočetněji jsou zastoupeny kategorie *organizace řízených činností*, *komunikační kompetence učitelky* a *interakce mezi dětmi* (viz obr. 15). K nejméně početným patří kategorie *(pre)koncepce*, *zadávání úkolů* a *spontánní činnosti*.



Obrázek 15. Souhrn četností jednotlivých kategorií v obou fázích sběru dat.



Obrázek 16. Zobecněný kategoriální systém v propojení s prototypovým modelem kvality učitele mateřské školy.

Následující text je organizován podle oblastí z prototypového modelu kvality učitele mateřské školy (obr. 16) s řazením od nejpočetněji zastoupených kategorií: (A) *znalosti o dětech*, (B) *psychosociální aspekty* a (C) *psychodidaktické aspekty*.

A. Znalosti o dětech

Oblast „Znalosti o dětech“ je zastoupená kategoriemi *poznávání dítěte* a *(pre)koncepty dětí*. Podstatou konstruktivistických přístupů je znalost dětských představ o světě, které učitelé následně umožní efektivněji plánovat vzdělávací aktivity. Některé studentky ve svých výrociích deklarovaly zjišťování informací o dětech, např. Jana:

Snažila jsem se dětem vytvořit takové prostředí, kde se jim bude líbit a dobře pracovat. Ihned jsem si zapamatovala jména všech dětí, zjišťovala jsem toho o nich co nejvíce a seznámila se i s rodiči. Bylo tomu tak především díky tomu, že jsem je zapojila do svého plánu způsobem, díky kterému jsem je musela oslovit a popovídat si, a také díky odpolední slavnosti; Klára: U dětí jsem se snažila rozpoznat jejich potřeby hlavně během prvního týdne, kdy jsem je pozorovala, ale záznamy jsem si o nich nevedla. Zpozorovala jsem, že v této třídě není dítě, které by bylo vloženo odmítáno, ale mohla bych více zapojovat děti, které zapojené nejsou.

Výroky směřující k poznávání dětí naznačují, že některé studentky uvažují o dětech jak z hlediska jejich individuality, tak ze sociálního hlediska, tzn., všímají si také skupinové dynamiky.

B. Psychosociální aspekty

V oblasti „Psychosociální aspekty“ byla nejpočetněji zastoupena kategorie komunikační kompetence učitelky. Tato kategorie je současně druhou nejpočetnější kategorií vůbec. V rámci kategorie studentky reflektovaly kultivaci svých řečových projevů, způsob kladení otázek, ale i neverbální komunikaci (srov. SERRJ, 2002, s. 110–131), např.: *Při komunikaci s dětmi, se mi dařilo snižovat k nim polohu, snažila jsem se mluvit hlasitě, ale musím zapracovat na jasnosti vyjádření požadavků a spisovném jazyce* (Lenka) nebo: *Ve videonahrávce se mi celkem daří používat spisovnou češtinu, ale stále si musím dávat pozor na některé výrazy. Snažila jsem se vyjadřovat srozumitelně, aby děti chápaly, co po nich chci* (Irena).

Druhou nejpočetnější kategorií v oblasti *psychosociálních aspektů* je *interakce mezi dětmi*. V této kategorii studentky tematizovaly, jak (ne)podporovaly spolupráci mezi dětmi, ale i jejich vzájemnou komunikaci, např.: *Snažím se podporovat spolupráci mezi dětmi, pokud mají děti s něčím problém, snažím se o to, aby poprosily o pomoc kamaráda* (Irena).

Zbývající dvě kategorie tematizovaly podporu zvyšování důvěry dětí, poskytování pozitivní zpětné vazby, poskytování možnosti výběru, oceňování dětí, povzbuzování. Dále podporu vyjadřování dětí, jejich názorů, návrhů i emocí. Kategorie jsme označili jako *sebepojetí dítěte* a *vyjadřování* dětí. Příkladem podpory sebepojetí dítěte je výrok Marie:

Zejména v šatně při převlékání jsem se děti snažila podporovat v jejich snaze a byla jsem trpělivá. Také si vybavuji, když jeden předškolák pracoval na pracovním listu, byl velmi neklidný a raději by si už šel hrát, ale viděla jsem, že měl pokaždé radost z toho, když jsem ho pochválila za dočasnou práci a poté pracoval dále s větším nasazením. Opravdu byl šikovný, ale potřeboval se ujistit o správnosti svého počínání. Jiné děti raději pracovaly samy a až posléze za mnou přišly pouze pro kontrolu.

Příkladem podpory vyjadřování názorů dětí je výrok Jany:

Prostor pro vyjádření jsem se snažila dětem dávat a také jsem jim naslouchala. Otázky jsem na jiné děti přeměňovala často a povzbuzovala je, aby se ptaly. Poskytovala jsem dětem dostatek času na odpověď a také jsem se snažila, aby se navzájem oceňovaly. Teď jsem si ale uvědomila, že bych měla děti více zapojovat do rozhodování a nabízet jim více činností, do kterých mohou zapojit své pocity.

C. Psychodidaktické aspekty

V oblasti „Psychodidaktické aspekty“ jsou zastoupeny, řazeno sestupně, kategorie *organizace řízených činností, pravidla, obsah činností, ukončování činností, spon-tánní činnosti a zadávání úkolů*. V kategorii *organizace řízených činností* studentky akcentovaly především odklon od frontálních, hromadných činností a snahu o skupinové, kooperativní činnosti. Uvědomovaly si potřebu aktivizovat děti a podporovat je v samostatnosti. Příkladem mohou být výroky Cecilie nebo Hany:

Ve středu jsem pohádku mírně pozměnila, k rozdělení skupin jsem použila barevná víčka, což se ukázalo jako dobré řešení (příště bych ovšem zvolila sáček nebo nádobu, do které by děti neviděly). (Cecilie)

Pomůcky pro vytváření jsem dětem sice nabídla bohaté, ale špatně bylo promyšleno jejich umístění, protože je neměly přímo po ruce a už přímo připravené pro práci, tak se oslabila jejich funkce. Vhodnější by byl i jiný prostor, a to takový, kde by děti měly více místa kolem výkresu. (Hana)

Dalším tématem reflexe studentek byla *pravidla*, jejich stanovování a dodržování a *obsah činností*. Studentka Anna se vyjádřila následovně:

Přišlo mi, že celé ty tři týdny to bylo spíše o upevňování pravidel a jejich připomínání. Jediné, kdy jsem se ptala, bylo, jaké děti porušily pravidlo a jak to můžeme napravit. Děti byly zapojeny do rozhodování tím, že vymýšlely pravidla k jednotlivým oblastem a poté kam je vylepí, aby na ně dobře viděly. Při řešení konfliktů jsem nebyla důsledná. Párkrát se mi stalo, že jsem v danou chvíli nevěděla, jak správně zareagovat.

Obsah činností můžeme uvést příkladem Hany:

Děti měly každý den na zahradě možnost hledat, zkoumat a pozorovat, co se kolem nich děje. Jak pavouk spřádá pavučiny, stromy obsypané mšicemi a shluky berušek, mravence nosící kousky listů nebo prolézající mraveništěm (...) Rodiče jsem poprosila, aby také s dětmi šli ven pozorovat přírodu a mluvili o ní. Některé děti pak přišly již s vlastními zážitky, o které se dělily s ostatními. Prováděli jsme pokus s mravenci, děti samy zkoumaly a objevovaly živočichy. Nicméně i tak se mi někdy podařilo dětem sdělit rovnou hotovou informaci, ale snažila jsem se o to co nejméně.

V této kategorii studentky reflektovaly především propojování činností s reálným životem, ale i propojení obsahu s cíli kladenými v připravených projektech.

Co do četnosti byla čtvrtou kategorií v oblasti psychodidaktické kategorie *ukončení činností*. Studentky často tematizovaly, že neměly čas činnosti ukončit tak, aby mohly děti samy vyhodnotit procesy, ale i výsledky činností. Zmiňovaly také, že děti měly možnost vystavovat svoje výtvary, zpravidla v šatně, aby je mohly ukázat rodičům.

Posledními dvěma kategoriemi dle počtu kódů v oblasti psychodidaktické byly *spontánní činnosti a zadávání úkolů*. O spontánních činnostech se studentky zmiňovaly v souvislosti s prostorem pro jejich realizaci. V kategorii *zadávání úkolů* studentky často velmi kriticky reflektovaly svoji schopnost vysvětlit dětem, co mají dělat, např.:

Uvědomuji si, že motivace další činnosti, kdy jsem vítr pojmenovala Pořádníček, může vést ke vzniku miskonceptů. Zároveň si všímám, že zde dávám mnoho pokynů, hodně mluvím a mám tendenci dětem dlouze vysvětlovat, co mají dělat. (Anna)

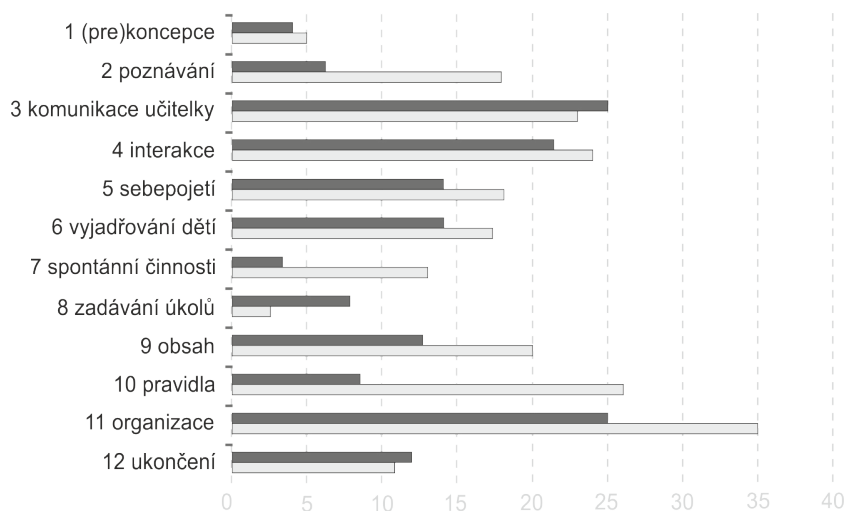
Odlíšnosti v obsahu reflexe v čase

Analýzy ukázaly změny v absolutních četnostech výskytu kategorií v reflexích studentů mezi 1. a 2. fází sběru dat (tab. 8). Zatímco výskyt kódů v kategoriích *poznávání dětí, pravidla a spontánní činnosti* výrazně vzrostl, zaznamenali jsme pokles kódů v kategoriích *komunikační kompetence učitelky a zadávání úkolů*. U ostatních kategorií došlo také k nárůstu, ale nebyl tak výrazný jako u tří výše zmíněných kategorií.

Tabulka 8

Celkové absolutní četnosti výskytu kategorií v 1. a 2. fázi sběru dat

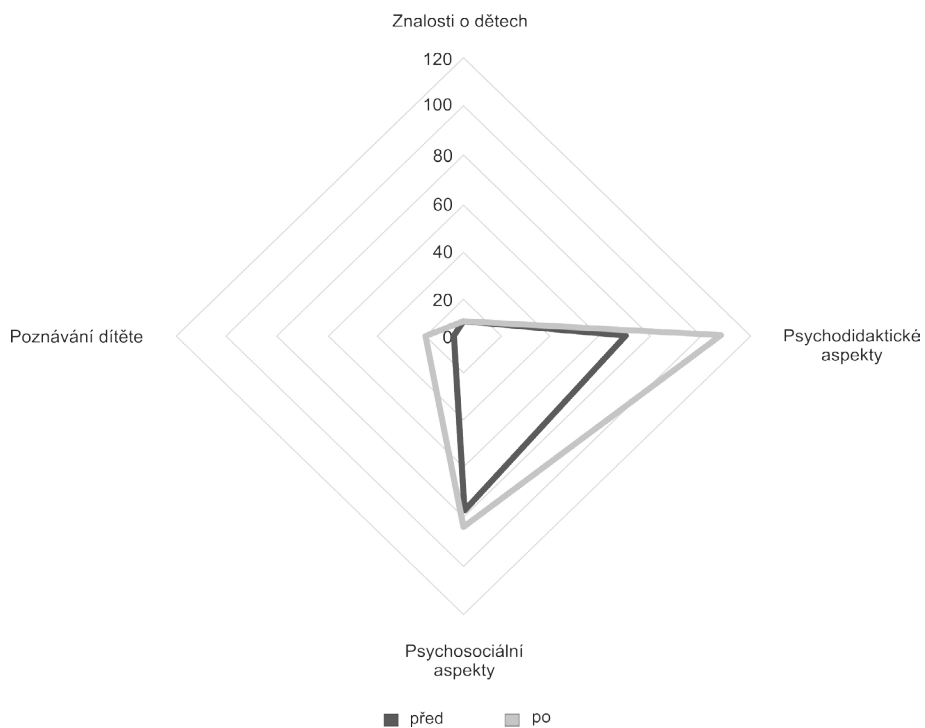
Kategorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. fáze	4	6	25	21	14	14	3	8	13	9	25	12
2. fáze	5	18	23	24	18	17	13	2	20	26	35	11



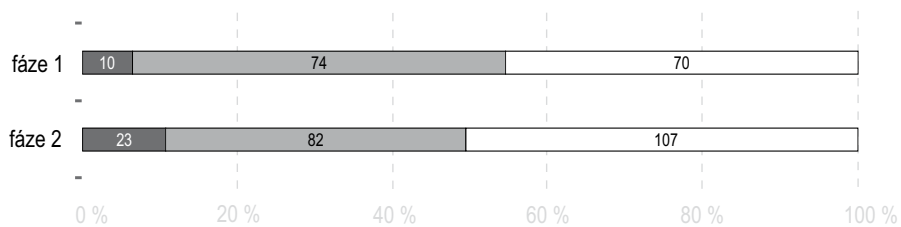
Obrázek 17. Celkové absolutní četnosti výskytu kategorií v 1. a 2. fázi sběru dat.

Lépe nám rozdíl mezi 1. a 2. fází znázorňuje obr. 17. Z něho můžeme vyčíst rozdíly, které byly v některých kategoriích markantní, např. v *organizaci vzdělávání* či v *poznávání dětí*, nebo naopak minimální, např. v kategorii *ukončení činnosti*. Lze také pozorovat úbytek ve výskytu kódů ve 2. fázi v kategorii *komunikace učitelky*, *zadávání úkolů* a *ukončení činnosti*.

Můžeme sledovat změny i v oblastech *znalost dítěte*, *psychosociální aspekty* a *psychodidaktické aspekty* (obr. 18), při kterém vycházíme z relativních četností jednotlivých oblastí (obr. 19).



Obrázek 18. Rozdíly ve skupinách znalosti dětech, psychodidaktické aspekty a psychosociální aspekty.



Obrázek 19. Rozdíly v relativních četnostech obou fází ve skupinách znalost dítěte, psychodidaktické aspekty a psychosociální aspekty.

Tabulka 9

Počet úryvků a kódů v jednotlivých fázích³⁷

	1. fáze			2. fáze		
	Úryvky	Kódy	Kategorie	Úryvky	Kódy	Kategorie
Anna	15	16	6	20	23	10
Barbora	11	11	7	21	23	10
Cecílie	11	11	6	8	8	6
Dana	14	15	8	16	20	8
Emílie	11	11	7	11	17	11
Gabriela	5	6	3	13	17	9
Hana	10	10	6	17	18	8
Irena	16	17	9	13	14	9
Jana	15	16	9	16	19	11
Klára	13	13	8	21	22	10
Lenka	2	5	4	9	9	6
Marie	22	24	10	29	35	7
Nella	7	7	5	8	9	5

Mnohem důležitější pro nás bylo sledovat vývojové trajektorie jednotlivých studentek. V tabulce 9 můžeme vidět, že u většiny studentek se navýšil výskyt kódů, úryvků i kategorií. Výjimku tvořily studentky Cecílie a Irena, u kterých došlo ke snížení výskytu kódů i úryvků a počet kategorií zůstal stejný.

V první fázi byly úryvky charakteristické zpravidla jednoduchými sděleními v krátkých větách. Ve 2. fázi došlo u většiny studentek k větší konkretizaci a propracovanosti jednotlivých úryvků. Největší změny ve vyjadřování jsme zaznamenali u Lenky. V 1. fázi její sebereflexe jsme analyzovali pouze dva krátké úryvky: *Myslím, že jsem se snažila podporovat děti ve spolupráci prostřednictvím skupinové práce (bohužel není na nahrávce), že dokážu být pozorná a děti oceňovat pochvalou, dokážu jim naslouchat.* Ve 2. fázi, již měla úryvků devět, přičemž některé z nich již byly velmi konkrétní:

Avšak již během prvního týdne v MŠ jsem si všimla, že ne mezi všemi dětmi fungují přátelské vztahy. Děti vytvářely skupinky, ale některé do žádné nepatřily, v případě, že se chtěly zapojit mezi ostatní při spontánní hře, byly odmítnuty. Proto jsem se rozhodla, že během svých dvou týdnů zkusím zapracovat na vzájemných vztazích. Snažila jsem se podporovat spolupráci při hrách, při výtvarných činnostech i při převlékání v šatně. Při hrách to šlo nejsnadněji. Stačilo jen vymyslet vhodnou hru. Při výtvarných činnostech jsem narazila na problém, neboť děti byly zvyklé na skupinové činnosti, při kterých nepracují spolu, ale vedle sebe. To se mi příliš nepodařilo změnit, protože děti k tvořivému stolečku chodí postupně a tím se spolupráce komplikuje. Co se týká převlékání, nejprve jsem dětem pomáhala, potom jsem jim pomoc odmítala a povzbuzovala je k samostatnosti, pokud se jim to nedařilo, posílala jsem je za kamarády.

Úryvek Lenky současně dokladuje další změnu, kterou jsme mohli ve výrocích studentek sledovat, a tou bylo častější překrývání kategorií ve 2. fázi sběru dat (viz tab. 9). V úryvku Lenky můžeme identifikovat kategorie *poznávání dítěte, interakce mezi dětmi, organizace činností, sebepojetí dětí*. Nejčastěji se ve výrocích studentek překrývaly kategorie *sebepojetí dětí a interakce mezi nimi, interakce mezi dětmi a organizace činností, poznávání dětí a organizace činností, poznávání dětí a jejich sebepojetí*. Tato zjištění vedou k úvahám, že myšlení studentek se více blížilo kontextovému myšlení učitelů (srov. Janík et al., 2016; Píšová et al., 2011).

Obsah reflexe, tzn. výběrové zaměření pozornosti studentek tématizované prostřednictvím jednotlivých kategorií, zůstával zpravidla stejný a ve druhé fázi se spíše rozšiřoval o další kategorie (srov. příloha 3), než že by se zcela změnil jeho ráz. U devíti studentek se rozšířilo zaměření na dítě, což může souviset s charakterem souvislé praxe, při které měly studentky za úkol se v prvním týdnu soustředit na pozorování dění ve třídě, včetně diagnostiky potřeb dětí. Získání informací o dětech mělo sloužit jako východisko k projektování individualizovaného vzdělávání.

U Gabriely došlo k největšímu rozšíření v počtu kategorií ze tří na devět. Zajímavý byl nepoměr v počtu kódů a počtu kategorií u Marie. Ve 2. fázi se u ní zvýšil výskyt kódů, tzn. myšlenkových jednotek, o jedenáct a v celkovém skóre dosáhla Marie nejvyššího počtu kódů. Na druhé straně se snížil počet kategorií, tzn. oblastí, jimž věnovala v reflexi pozornost.

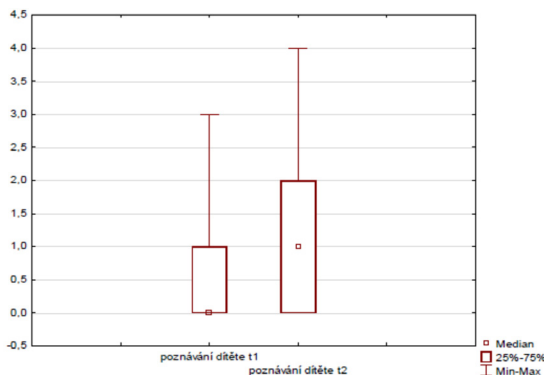
Pokud jde o statistickou významnost změn, pro komparaci výsledků v jednotlivých kategoriích jsme v 1. a 2. fázi sběru dat použili data z přílohy 3. Vzhledem k povaze dat byl použit Wilcoxonův párový test (tab. 10). Hladinu významnosti jsme zvolili 0,05. Výsledky tedy můžeme uvádět s 95% pravděpodobností. Statisticky signifikantní nárůst po intervenci byl zaznamenán v kategoriích *poznávání dítěte, spontánní činnosti a pravidla*.

Tabulka 10

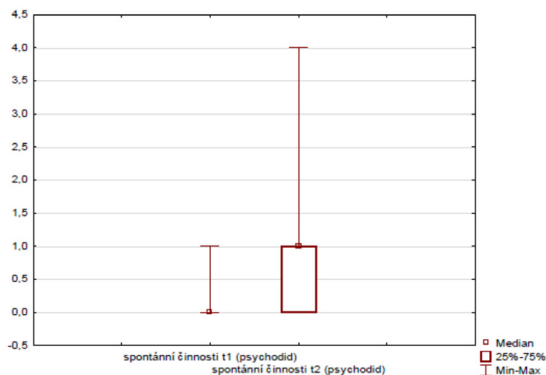
Wilcoxonův test změn před a po intervenci

Wilcoxonův párový test Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05$				
	Počet (platných)	T	Z	p-hodn.
1 (pre)koncepty	5	6,00	0,405	0,686
2 poznávání dítěte	8	0,00	2,521	0,012
3 komunikace uč.	12	35,50	0,275	0,784
4 interakce dětí	11	27,50	0,489	0,625
5 sebepojetí dítěte	9	20,00	0,296	0,767
6 vyjadřování dětí	9	15,00	0,889	0,374
7 spontánní činnosti	7	0,00	2,366	0,018
8 zadávání úkolů	7	6,00	1,352	0,176
9 obsah činností	8	11,50	0,910	0,363
10 pravidla	9	0,00	2,666	0,008
11 organizace	10	14,00	1,376	0,169
12 ukončení	8	16,00	0,280	0,779

Statisticky významné změny v kategoriích *poznávání dítěte*, *spontánní činnosti* a *pravidla* můžeme ukázat na krabicových grafech. Jelikož se jedná o neparametricky rozložená data, používáme k popisu výsledků jako střední hodnotu medián. V kategorii *poznávání dítěte* byl prokázán statisticky významný rozdíl. Na krabicových grafech můžeme pozorovat zvýšení mediánu z 0 na 1 a zvýšení maximálního hodnocení ze 3. na 4. Můžeme tedy říci, že ve 2. fázi bylo zaměření pozornosti studentek na tento aspekt výzavně častější.



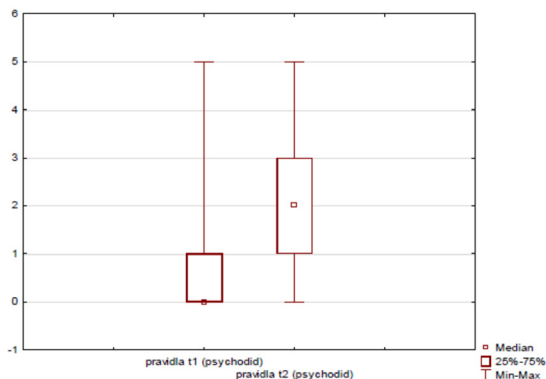
Obrázek 20. Změna v kategorii poznávání dítěte před a po intervenci.



Obrázek 21. Změna v kategorii spontánní činnosti před a po intervenci.

V kategorii *spontánní činnosti* dětí byl prokázán také statisticky významný rozdíl. Na krabicových grafech můžeme pozorovat zvýšení mediánu z 0 na 1 a zvýšení maximálního hodnocení z 1 na 4. I v této kategorii můžeme říci, že ve 2. fázi byla četnost výskytu významně vyšší.

V kategorii *pravidla* byl také doložen statisticky významný rozdíl. Na krabicových grafech můžeme pozorovat zvýšení mediánu z 0 na 2 a ve 2. fázi se pohybovalo 50 % výroků kolem průměru mezi 1 a 3, zatímco v 1. fázi se pohybovalo 50 % výroků mezi 0 a 1. Můžeme tedy říci, že ve 2. fázi bylo zaměření pozornosti studentek na tento aspekt významně častější.



Obrázek 22. Změna v kategorii pravidla před a po intervenci.

Při analýzách výroků studentek se vynořil další aspekt, který ukazoval na změnu v reflexi studentek. Jde o jejich sebe/kritické výroky. Stejně jako u větší propracovanosti výroků studentek ve 2. fázi (viz výše) můžeme i v případě sebe/kritických výroků hovořit spíše než o obsahu reflexe o její kvalitě. Sebe/kritické výroky představují procesy uvažování, respektive myšlenkové operace, které studentky při reflexi využívají.

V kvalitě reflexe bychom mohli sledovat také další aspekty, k jakým patří úroveň myšlenkových operací, využívání pojmového aparátu apod. Zaměřili jsme se však pouze na aspekt sebekritiky, neboť výsledky předchozích výzkumů autorky (Syslová, 2015, 2016a) naznačují, že nedostatek zkušeností a teoretických znalostí vede studenty k větší kritice zhlédnuté reality, což je v souladu s jinými obdobnými výzkumy (např. Vondrová & Žalská, 2012; 2015).

V 1. fázi se kritické výroky týkaly jedné čtvrtiny úryvků. Nejčastěji najdeme sebe/kritiku v nejpčetnějších kategoriích (organizace činností, komunikace učitelky, interakce mezi dětmi (srov. obr. 16), např. u Gabriely: *Kriticky musím zhodnotit práci s hlasem – intonace, hlasitost. Také bych měla klást více otevřených otázek. Ale jinak si myslím, že jsem použila pro děti srozumitelný jazyk*); nebo u Marie: *Mou slabou stránkou jsou ale bohužel skupinové činnosti, které je pro mě velice těžké realizovat*. V následující tabulce (č. 11) můžeme vidět zastoupení kritických výroků studentek v jednotlivých kategoriích.

Tabulka 11

Celkové absolutní četnosti sebe/kritiky v kategoriích v 1. a 2. fázi

Kategorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. fáze	0	0	7	8	1	1	0	4	3	1	12	7
2. fáze	0	2	5	1	2	2	0	0	0	2	3	0

Jako zajímavá se ukázala skutečnost, že v kategoriích *interakce mezi dětmi* (4) a *organizace řízených činností* (11) došlo ve 2. fázi ke zvýšení výskytu kódů (srov. tab. 8), ale sebe/kritika dovedností studentek se výrazně snížila. K opačné situaci došlo v kategorii *komunikační kompetence* učitelky (3), neboť v této kategorii se ve 2. fázi snížil výskyt kódů, čímž zůstala sebe/kritika relativně téměř stejná (tab. 12). Celkové rozložení sebe/kritiky jednotlivých kategorií můžeme vidět na obr. 23, kde jsou v programu ATLAS.ti sdruženy kritické výroky jednotlivých studentek podle kategorií.

Tabulka 12

Celkové relativní četnosti sebe/kritiky v kategoriích v 1. a 2. fázi

Kategorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. fáze	0	0	28 %	38 %	7 %	7 %	0	50 %	23 %	11 %	48 %	58 %
2. fáze	0	11 %	22 %	4 %	11 %	12 %	0	0	0	8 %	9 %	0

Relativně nejvyšší kritika patřila kategorii *ukončování činnosti* (12). V této kategorii studentky kritizovaly nedostatek času, který měly na ukončení činnosti, s čímž se pojil nedostatečný prostor věnovaný dětem pro sebehodnocení vlastní činnosti. Velká část kritických výroků obsahovala současně i alternativní návrhy, jak činnost zefektivnit, např. u Anny nebo Cecilie:

Nepodařilo se nám několik činností dokončit a udělat společnou reflexi. Příště bych s činnostmi začala dříve a dala dostatek času a prostoru pro jejich dokončení. Nedostatek času vidím jako největší problém. (Anna)

Zpětná vazba proběhla velice hekticky a převážně pochvalou a mým popisným způsobem (úplně jsem zapomněla ptát se dětí, jen jsem popisovala, co vidím já). Ráda bych příště zpětnou vazbu provedla tak, že by děti samy popisovaly, co postavily a představily svůj výtvar ostatním skupinám. (Cecilie)

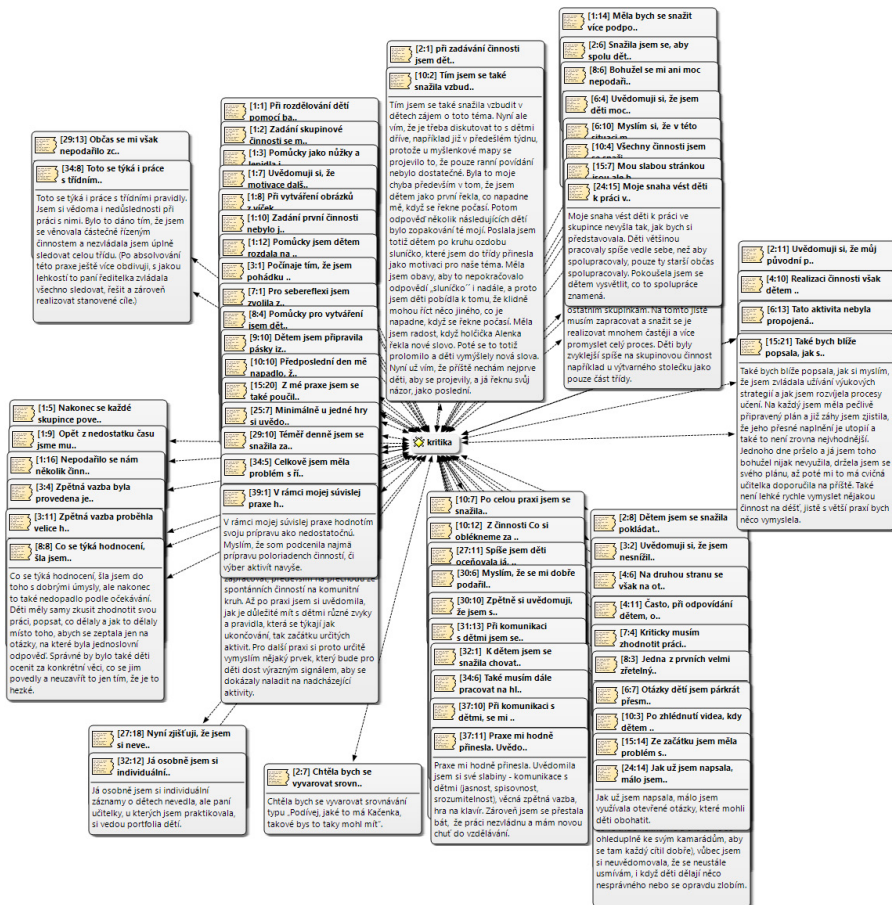
Úryvky zachycené na obr. 23 se zcela nekryjí v absolutních počtech s počty kódů uvedených v tab. 11, neboť se zejména ve 2. fázi překrývalo v jednom úryvku několik kategorií. Úryvky jsou proto rozděleny podle převažující sebe/kritiky. Vpravo dole můžeme vidět ve dvou sloupcích převážně kritiku vlastní komunikační kompetence. Dva úryvky se týkají sebe/kritiky v poznávání dětí. Např. sloupec vpravo nahoře sdružuje výroky vztahující se k podpoře spolupráce dětí a interakcím mezi nimi.

Změny v kritickém uvažování o vlastní práci u jednotlivých studentek ukazuje tab. 13. Z analýzy vyplývá, že u většiny studentek došlo ke snížení sebe/kritiky. U studentek Gabriely a Lenky se naopak navýšily absolutní četnosti myšlenkových jednotek (kódů), ale při přepočtu na relativní četnosti došlo ke snížení, neboť právě u těchto dvou studentek se dvoj a trojnásobně zvýšily celkové absolutní počty kódů.

Tabulka 13

Celkové absolutní četnosti sebe/kritiky jednotlivých studentek v 1. a 2. fázi

	Anna	Barb.	Cecilie	Dana	Emílie	Gab.	Hana	Irena	Jana	Klára	Lenka	Marie	Nella
1. fáze	10	5	4	3	0	2	3	1	4	6	0	4	1
2. fáze	2	0	0	2	0	3	2	1	2	2	2	0	1



Obrázek 23. Sdružení kritických výroků studentek v programu ATLAS.ti podle jejich obsahového zaměření.

5.1.3 Shrnutí a diskuze

Při shrnutí a interpretaci výsledků se opíráme o informace v tabulkách 8–13, popř. o související obrázky 14–23 a přílohu 3. Provedená analýza ukazuje, že potenciál k reflexi je u jednotlivých studentek velmi rozdílný. Výsledky však naznačují, že u studentek došlo v reflexi jak ke změnám kvantitativním, tak i kvalitativním. Nejprve se budeme v textu věnovat změnám kvantitativním, teprve poté se vyjádříme ke změnám kvalitativním.

Kvantitativní změny představují obrat v počtu myšlenkových jednotek (tzv. úryvků). Ve 2. fázi sběru dat se zvýšil počet úryvků v průměru o čtyři jednotky na studentku. Obsah reflexe, respektive zaměření pozornosti, se u jednotlivých studentek zvýšil také v počtu zastoupení jednotlivých kategorií v průměru o dvě na jednu studentku. Deskriptivní statistická analýza potvrdila, že největší posun nastal v tematizování *poznávání dítěte, spontánních činností a pravidel*.

Výsledky Wilcoxonova testu jsou jen orientační a spíše naznačují, jakým směrem by podobný typ dat mohl jít. Orientační jsou především z důvodu dostupného výběru studentek. Výsledky tedy nelze zobecňovat na širší základní soubor studentek učitelství pro mateřské školy PdF MU. Výsledky vypovídají pouze o studentkách ve vzorku.

Kvantitativní změny v obsahu reflexe lze považovat za pozitivní, neboť obdobný výzkum studentek (Syslová, 2016a) neprokázal statisticky významné změny v zaměření pozornosti při pozorování cizího videozáznamu předškolního vzdělávání. Statisticky významné změny u sledování vlastních videozáznamů, i když jen ve třech kategoriích, přisuzujeme zkušenostem, které získaly studentky na třítydenní pedagogické praxi. Naši domněnku podpořily výsledky výzkumu Janíka et al. (2016, s. 94), které neodhalily dramatické odlišnosti změn ve výběrovém zaměření pozornosti studentů po intervenci při pozorování cizího či vlastního videa. Intervence, stejně jako u Syslové (2016a), se týkala výuky s využitím videozáznamů.

Za pozitivní lze vnímat především posun v zaměření pozornosti studentek na dítě (kategorie *poznávání dětí*). Z výsledků předchozích studií autorky výzkumu (např. Syslová, 2016a), ale i některých obdobných studií (např. Janík et al., 2016, s. 133) vyplývá, že zaměření pozornosti studentek na dítě je nízké, přesto velmi žádoucí. Sledovat děti by mohlo pomoci studentům rozvíjet diagnostické dovednosti, ale také schopnost lépe analyzovat dopady svého chování a jednání na výsledky vzdělávání, tedy na rozvoj dítěte tak, jak je to prezentováno např. ve videoklubech van Esové a Sherinové (2010, s. 169).

Kvalitu reflexe bylo možné sledovat v propracovanosti jednotlivých úryvků, jak jsme prezentovali na úryvku studentky Lenky. V této studii jsme se cíleně kvalitou reflexe nezabývali. Jeden z aspektů kvality, kterým je míra ktičnosti vlastní práce, se vynořil až při analýze dat. Důvodem hlubší analýzy tohoto aspektu byla zjištění vyplývající z některých výzkumů (např. Vondrová & Žalská, 2012; 2015), že nedostatek zkušeností a teoretických znalostí vede studentky k větší kritice zhlédnuté reality.

Jako povzbuzující se jeví snížení výskytu sebe/kritiky ve 2. fázi sběru dat. Tuto změnu si vykládáme v souvislosti s chybou, se kterou se při supervizních skupinových interakcích pracuje jako s impulsem ke změně, tedy jako pozitivním přínosem k seberozvoji, což můžeme doložit slovy Marie:

Uvědomila jsem si své slabiny – komunikace s dětmi (jasnost, spisovnost, srozumitelnost), věcná zpětná vazba, hra na klavír. Zároveň jsem se přestala bát, že práci nezvládnou, a mám novou chuť do vzdělávání.

Snížování sebe/kritiky uvádí také studie Mareše a kol. (1994) v souvislosti s pojetím subjektivní odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáků, které je u učitelů s kratší praxí oproti učitelům expertům kritičtější směrem k neúspěchům žáků. Autoři studie to vysvětlují tím, že čím jsou učitelé zkušenější, tím vyšší odpovědnost si přisuzují za úspěchy žáků a zároveň nižší za jejich neúspěchy. Je to tím, že zřejmě objektivněji rozpoznávají omezenost svého působení a vliv různých jiných (mimo učitele stojících) determinant edukačních procesů v prostředí školy.

Některé studentky (Anna, Barbora, Cecilie, Dana, Emílie, Klára, Marie) v sebereflexi uváděly, že konzultovaly s fakultními cvičnými učitelkami, např. Klára:

Po zhlédnutí videa, kdy dětem vysvětluji aktivitu „Co si obléknu za určitého počasí“ jsem zjistila, že velmi nedostatečně používám otevřené otázky a místo toho dávám příkazy. Což je velká chyba. Další dny jsem se snažila na to více myslet. Cvičná učitelka mi dala radu, že by bylo dobré si otevřené otázky plánovat písemně a stále je používat, dokud to pro mě nebude automatické.

Marie dokonce zmiňuje posuny ve své práci díky konzultacím s cvičnou učitelkou:

Díky radě mé cvičné učitelky jsem se poté naučila trochu lépe vyjadřovat své emoce i skrz neverbální komunikaci, ovšem stále mám v tomto ještě kus práce před sebou. Ke konci své praxe jsem tedy lépe spojila význam mých slov s mimikou. A opravdu to byl poté obrovský rozdíl.

Při hledání odpovědi na otázku, zda vede využití reflektivních technik ke zlepšení reflektivních dovedností, můžeme říci, že u většiny studentek ano. Na úspěšnost intervence (využití reflektivních technik) usuzujeme ze skutečnosti, že účastníci věnovali více pozornosti poznávání dítěte, jeho spontánním aktivitám a dodržování pravidel a méně se soustředili na svoje komunikační dovednosti. Tato zjištění korespondují s výsledky podobných výzkumů (např. Leijen et al., 2014, s. 320), které ukazují, že řízená reflexe pomáhá studentům opouštět přednostní zaměření na sebe. Jak uvádějí také další studie (např. Husu et al., 2008, s. 49), studenti se většinou posunují od zaměření na sebe k pozornosti věnované činnostem až k reflexi dopadů jednání učitele na výsledky vzdělávání.

Nelze zcela prokázat, že by na změnu obsahu reflexe studentek či na její kvalitu měla též dopad také mentorská podpora poskytovaná fakultními cvičnými učiteli při souvislé pedagogické praxi. Tu zmiňovala pouze polovina studentek.

Ukazuje se, že využití výukových videozáznamů (Syslová & Chaloupková, 2015) i vlastních videozáznamů s využitím evaluačního nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy může studentům pomoci lépe zacílit pozornost k důležitým aspektům vzdělávání v mateřské škole. Společně s využitím reflektivních technik bychom mohli tvrdit, že výsledky ukazují na profesní rozvoj studentek ve smyslu „bytí s žákem“ v souladu s pojetím Pišové a kol. (2013, s. 33).

5.2 Vztah mezi reflexí a kvalitou vzdělávací práce učitele mateřské školy

Výzkum představovaný v této kapitole navázal na specifický výzkum *Analýza reflektivních dovedností pedagogů mateřských škol*, který byl realizovaný na Pedagogické fakultě v Hradci Králové v roce 2013. Tento výzkum byl prezentovaný na *International Conference on Education & Educational Psychology 2013 – ICE-EPSY 2013* (Hornáčková et al., 2014). Část výzkumného vzorku a dat z tohoto výzkumu byla využita ve studii otisknuté v *Pedagogické orientaci* (Syslová & Hornáčková, 2014).

Z původního specifického výzkumu byly pro potřeby této studie vyňaty účastnice z Královohradeckého kraje a doplněny účastnicemi z kraje Vysočina a Jihomoravského kraje, také byla použita odlišná metodologie výzkumu.

Výzkum je zaměřený na sledování kvality pedagogického výkonu učitelek mateřských škol ve vybraných oblastech a současně na sledování kvality kognitivních operací jejich reflexe.

5.2.1 Metodologie výzkumu

Následující text představuje pragmatický design výzkumu (Švaříček & Šedová et al., 2014, s. 83), který kombinuje několik metod sběru dat a využívá kvalitativní obsahovou analýzu.

Výzkumný vzorek

Výběr respondentek prošel několika etapami. Nejprve byly v roce 2013 elektronicky osloveny všechny mateřské školy v České republice s žádostí o poskytnutí kontaktů na učitelky s rozpětím praxe do pěti let (počet kontaktů čítal 178 učitelek). Následně byly učitelky osloveny s žádostí o zapojení do výzkumu. S výzkumem souhlasilo 47 učitelek ze 7 krajů České republiky. Konečný počet osmi učitelek byl vybrán pouze ze tří krajů – pět z Jihomoravského, dvě z Moravskoslezského a jedna z Vysočiny. Důvodem k výběru byla kombinace faktorů, kterými byly souhlas učitelky, ředitelky a rodičů z mateřské školy s nahráváním na videokameru a dojezdnost autorky výzkumu. Polovina respondentek měla středoškolskou kvalifikaci (dále učitelky U1 – 4) a polovina kvalifikaci vysokoškolskou, bakalářskou (dále učitelky U5 – 8) s délkou praxe 1–5 let (tab. 14).

Tabulka 14

Zkoumaný soubor

	Kvalifikace	Počet odpr. roků	Kraj	Počet dětí
Učitelka 1	SŠ	3	MS	23
Učitelka 2	SŠ	5	JM	17
Učitelka 3	SŠ	5	MS	22
Učitelka 4	SŠ	5	V	23
Učitelka 5	VŠ	4	JM	24
Učitelka 6	VŠ	5	JM	23
Učitelka 7	VŠ	1	JM	24
Učitelka 8	VŠ	3	JM	22

Cíle výzkumu

Výzkum byl veden s cílem zjistit, zda učitelé s vyšším potenciálem reflektivních dovedností prokazují vyšší kvalitu pedagogického výkonu ve vybraných oblastech. V první fázi byl výzkum zaměřen na prozkoumání kvality pedagogického výkonu ve vybraných oblastech. Vybranými oblastmi se staly *psychodidaktické aspekty* a *psychosociální aspekty* pedagogického výkonu (podrobněji viz kapitola 3.2.4). Pro lepší zacílení výzkumu jsme zvolili následující výzkumné otázky:

- Jaké cíle vzdělávání učitelky formulují v krátkodobých projektech?
- Jak učitelky posuzují vhodnost realizovaných aktivit vzhledem k (ne)dosažení plánovaných cílů?
- Jakou kvalitu vykazuje pedagogický výkon jednotlivých učitelek ve vybraných psychodidaktických a psychosociálních aspektech?

Druhá fáze výzkumu byla zaměřena na prozkoumání kvality reflexe učitelek mateřských škol.

Pro lepší zacílení výzkumu jsme zvolili následující výzkumné otázky:

- Jaké kognitivní operace vykazuje reflexe učitelek?
- Jaké úrovně reflexe (Farell, 2004) dosahují jednotlivé učitelky?

Ve třetím kroku jsme porovnávali výsledky obou studií u jednotlivých učitelek a zvolili jsme tyto výzkumné otázky:

- Existuje vztah mezi kvalitou vybraných aspektů pedagogického výkonu a úrovní reflektivních dovedností?
- Existují rozdíly mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami?

Sběr dat a jejich analýza

V průběhu školního roku 2013/2014 bylo pořízeno osm videozáznamů. Zpravidla trvala nahrávka přibližně 100 minut. Délka se odvíjela od ukončení dopoledních činností, tedy okamžiku, kdy se děti odcházely převlékat na pobyt venku; tehdy bylo nahrávání ukončeno. Pořizování videozáznamů probíhalo prostřednictvím jedné pohyblivé kamery, která zachycovala konkrétní akce. Nahrávku pořizoval výzkumník se zaměřením na interakce učitelky s dětmi. Docházelo tedy k častým posunům kamery, neboť prostory třídy skýtají více herních koutů, které učitelka v průběhu dopoledního programu navštívila.

V metodologických diskuzích se často poukazuje na to, že nahrávané hodiny nemusí zcela odpovídat tomu, jak probíhá vzdělávání v běžných podmínkách, tedy bez přítomnosti kamery. Problém reprezentativnosti zaznamenaných hodin jsme se pokusili monitorovat pomocí dotazníků využívaných v CPV videostudiích (srov. Janík & Miková, 2006, s. 85–87), které učitelky vyplnily po skončení natáčecí hodiny (tab. 15).

Odpovědi ukazují, že většina učitelek označila průběh dopoledního programu jako typický nebo spíše typický. Také chování dětí bylo podle učitelek v 88 % hodin obvyklé. Ve dvou případech se učitelka cítila nervózní. Z uvedeného lze soudit, že přítomnost kamery a cizího člověka průběh vzdělávání příliš nenarušila.

Tabulka 15

Autentičnost zaznamenaných hodin

Bylo toto dopoledne typické ve srovnání s ostatními dny?		
	Absolutní četnost (n = 8)	Relativní četnost (%)
typická	3	38
spíše typická	4	50
spíše netypická	1	12
netypická		
Jak se tento den chovaly děti?		
	Absolutní četnost (n = 8)	Relativní četnost (%)
lépe než obvykle		
jako obvykle	7	88
hůře než obvykle	1	12
Jak jste se v této hodině cítila?		
	Absolutní četnost (n = 8)	Relativní četnost (%)
velmi dobře	3	38
mírně nervózní	3	38
nervózní	2	24
mimořádně nervózní		

Videozáznamy byly digitalizovány a uloženy do počítače ve formátu mpeg. Videozáznamy byly přepsány standardizovaným způsobem (podrobněji viz Janík & Miková, 2006, s. 50–53), transkripce proběhla v programu *Videograph* (Rimmler, 2002). Na získaná data bylo nahlíženo z hlediska toho, do jaké míry naplňují vybraná kritéria kvality pedagogického výkonu v oblastech *psychodidaktických aspektů* (nepředává hotové informace, obsah vzdělávání předkládá jako problém; vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ; propojuje učení s reálnými životními situacemi; formuluje vzdělávací cíl) a *psychosociálních aspektů* (klade otevřené otázky, podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení; dává dětem prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ; podporuje snahu dítěte, povzbuzuje ho; žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi dětmi) (tab. 16).

Tabulka 16

Kategoriální systém pro hodnocení kvality pedagogického výkonu

Kategorie ³⁸	Obsahové vymezení	Příklad
1 Problémové učení	Učitelka dětem umožňuje zkoumat a hledat informace o probíraných tématech, předkládá činnosti tak, aby děti analyzovaly, porovnávaly, vyhodnocovaly, tvořily hypotézy, řešily problémy atd.	V rámci tématu „Moje kniha“ se jedna z kooperativních činností týkala tvorby vlastní knihy. Učitelka po rozdělení dětí do skupinek zadala úkol: <i>Domluvte se a udělejte si svoji vlastní knížku. Přemýšlejte, o čem třeba ta kniha bude, jak ji vytvoříte – nakreslíte, namalujete nebo budete lepit, jak ji spojíte.... A nezapomeňte, že ji pak musíte představit ostatním.</i>
2 Příležitosti ke konfrontaci názorů	Činnosti, které učitelka připravuje, realizuje zpravidla v malých skupinkách a umožňuje dětem, aby úkoly zpracovávaly samy do podoby, která není předem daná. Metody, které využívá, jsou tzv. aktivizující. Znamená to, že děti si sdělují navzájem svoje názory, domlouvají se na způsobu, jakým budou pracovat, argumentují svoje rozhodnutí apod. Prostředí třídy umožňuje dětem hrát si ve skupinách.	Ve třídě jsou např. ohraničené kouty, učitelka nabízí tzv. položené činnosti, které jsou organizovány v menších skupinách kooperativně. Používá pokyny, jakými jsou např.: <i>Musíte se domluvit. Říkejte si to mezi sebou.</i>
3 Propojení učení s realitou	Učení dětí probíhá v souladu s vývojovými možnostmi předškolního věku a jeho specifiky, tzn. tak, že učitelka využívá situací, které umožňují dětem učit se „tady a teď“ (srov. RVP PV, 2016, s. 8).	Aktuálnost obsahů třídních vzdělávacích programů (např. Vánoce, Olympijské hry, Ptáci na jaře) a jejich propojení s prožitkovým učením (např. využití stetoskopu k poslouchání činnosti srdce v tématu Moje tělo).
5 Podpora myšlení dětí	Učitelka používá popisný jazyk, který dětem umožňuje lepší orientaci v sobě, ale i v prostředí celé třídy. V její komunikaci převládají otevřené otázky, kterými vybízí děti ke sdělování svých názorů. Vyčkává na odpověď dětí přesto, že jim mohou některé formulace trvat déle.	Jde např. o kooperativní činnosti, při nichž se musí děti domluvat. Jde také o zjišťující otázky podporující nižší hladiny kognitivních operací, zpravidla znalosti, např.: <i>Co to je? Jak se to jmenuje? Ale co hlavně? Jaká je tohle barvička?</i> Dále jde o otázky podporující vyšší hladiny kognitivních operací, např.: <i>Cos tam dělal? Co ses naučil? Co to znamená? Jak to vyřešíme?</i>

38 V následujícím textu je na některých místech označení kategorií zkracováno nebo zcela chybí, proto je současně využíváno také jejich číselné označení.

6 Názory dětí	V komunikaci učitelky nepřevládají její názory, zkušenosti a požadavky na děti, ale naopak se častěji obrací na děti s dotazy na jejich názory a zkušenosti. Využívá aktivní naslouchání a pozitivní neverbální komunikaci.	Příkladem je zařazení komunitního kruhu s otázkou, co se dětem dopoledne nejvíc líbilo a podařilo. Dále otázky typu: <i>Co jste vymysleli? Proč myslíš? Co by ti pomohlo?</i>
7 Podpora snahy dětí, oceňování	Učitelka děti podporuje v samostatných pokusech, objevování, povzbuzuje je. Vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte, vyvaruje se paušálních pochval. Zaměřuje se na silné stránky, tzn. oceňuje, co se dítěti již podařilo, a neupozorňuje na to, co se dítěti nedaří.	Nejčastěji se v komunikaci objevovala obecná hodnocení typu výborně či skvělé. Konkrétnějšími příklady povzbuzování a oceňování jsou: <i>Dobrý nápad. No páni, tady už se taky rýsuje nějaký velký komín. Zkus to ještě jinak.</i> K efektivním výroky motivujícím děti k činnosti patří např.: <i>To zvládnete. Věřím, že se vám to podaří.</i>
8 Vzájemná pomoc dětí	Učitelka se zaměřuje na oceňování vzájemné pomoci a využívá např. toho, když si dítě neví rady, aby se snažilo požádat o pomoc své kamarády. Nedává tedy dětem rady, nevysvětluje atd., ale vyzývá k pomoci ostatní.	Zpravidla se jednalo o výroky směřující k jednotlivým dětem, u nichž si učitelka všimla nesnázi či reakce na požadavky dětí, které ji přišly požádat o pomoc, např.: <i>Požádej kamaráda, ať ti poradí. Lukášku, zeptej se kamaráda, jak by vám to vysvětlil. A zkusíš poprosit nějakého kamaráda? Poradit je moc fajn. Tos mu poradila moc dobře.</i>

Pro zajištění přiměřené míry objektivity (resp. reliability) byl kategoriální systém ověřován dvěma výzkumníci na 10 % výzkumného vzorku. Mezi oběma výzkumníci bylo dosaženo přímé shody v 87 %.

Kvalita výkonu jednotlivých učitelek byla následně zachycena na čtyřbodové škále (1–4). Jednotlivé body zachycují míru kvality v jednotlivých kategoriích. Jeden bod znamená, že se požadovaný výkon nevyskytoval, nebo vyskytoval ojediněle. Dva body byly přiděleny za výkon, který vykazoval minimální kvalitu. Tři body byly určeny za standardní výkon. Čtyři body patřily nadstandardnímu výkonu ve sledované kategorii, který byl typickým projevem učitelky, tzn. využívaným v zaznamenané výuce.

Ve druhé fázi výzkumu jsme využili semistrukturované rozhovory, které byly spojené se stimulovaným vybavováním nad vybranými sekvencemi videozáznamů. Rozhovor se konal zhruba v týdenním časovém horizontu po pořízení videozáznamu, který mohly učitelky zhlédnout. Rozhovor směřoval k reflexi videozáznamu a byl doplněn otázkami vztahujícími se ke kontextu profesního rozvoje učitelky

v mateřské škole. Analýza této části rozhovorů není součástí tohoto textu. Při rozhovoru byla učitelce přečtena vybraná část videozáznamu týkající se řízené činnosti s otázkou, co bylo jejím cílem. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a přepisovány. Výroky učitelek byly analyzovány v programu ATLAS.ti s referenční pozice dané výzkumnými otázkami, na něž jsme hledali odpovědi.

První část kódování dat se zaměřila na zjišťování cílů (záměrů), které si učitelka kladla při realizaci vzdělávacích aktivit zaznamenaných na videozáznamu. Způsob kódování byl převzat z modelu zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999), nešlo však o budování teorie jako takové. Texty (transkripci rozhovorů) nejprve pročetla autorka výzkumu a myšlenkové jednotky (úryvky) označovala kódy. Seznam všech kódů seskupila podle podobnosti a vytvořila kategorie. Ty byly abstraktnější a vyjadřovaly určitý pojmový rozsah, aby bylo jasné, které kódy nebo jejich skupiny pod danou kategorií patří (tab. 17).

Tabulka 17

Kategoriální systém pro hodnocení cílů vzdělávání

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Hierarchie cílů	RVP PV formuluje cíle v obecné (dětské kompetence) a oblastní úrovni (cíle vzdělávacích oblastí) a současně jako záměry učitelky a očekávané výstupy dětí, které učitel využívá zejména k hodnocení výsledků vzdělávání. Učitelka musí cíle integrovat tak, aby vzdělávací nabídka směřovala ke komplexnímu rozvoji dětské osobnosti.	Cílem skupinových činností bylo vlastně seznámení s písmeny, dále to byla kooperace mezi těmi dětmi a procvičování jemné motoriky, vlastně v rámci skládání těch písmen, a také vlastně řečového projevu, tam bylo, že se musí domluvit a i museli vymýšlet ty slova na to písmenko, které si vybrali, takže tady toto.
Východiska pro stanovení cílů	Učitelka při stanovení cílů v krátkodobých plánech třídního vzdělávacího programu konkretizuje cíle podle potřeb dětí a podle zvoleného obsahu vzdělávání.	Ten týden byl zaměřený na poznávání lidského těla. Vybrali jsme zrovna kompetence nebo SUK, ³⁹ který se zabýval především poznáním lidského těla, poté i smysly. Ale začali jsme opravdu tím poznáváním lidského těla od základů, od kostry, svaly.
Hodnocení naplnění cílů	Učitelka vyhodnocuje, zda zvolená vzdělávací nabídka a strategie vedly k naplnění vzdělávacích cílů či nikoli.	Když jsou v té skupince, tak tam musí opravdu komunikovat všichni, a když si třeba mají už vybrat toho svého kapitána, tak už se na tom musí domluvit. Takže se tam rozvíjí ty kompetence, co jsou potřeba.

39 Zkratku SUK používají mateřské školy, které pracují v Programu podpory zdraví v MŠ, a znamená Sdružený ukazatel. Sdružený ukazatel je popis dovedností dětí, který učitel pomáhá vyhodnotit výsledky vzdělávání směřujícího k rozvoji kompetencí.

Tabulka 18

Kategoriální systém myšlenkových operací sebereflexe učitelék

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Popis	Objektivní záznam fenoménů, přičemž fenoménem je zde myšlena edukační realita. Jejím základem jsou interakce mezi učitelem a dítětem/děťmi, ale můžeme ji rozdělit na další dílčí oblasti, jakými jsou cíle, obsah vzdělávání, metody a formy atd. Jde o základní myšlenkovou operaci, jejíž kvalita určuje kvalitu všech dalších fází reflexe. Jinými slovy, jestliže popis nebude dostatečně kvalitní, nemůže dojít k uvědomění si reálné úrovně vlastních profesních dovedností. Mezi popisem laika a experta bývají výrazné rozdíly (Slavík & Janík, 2007) zejména v pojmové strukturaci praktické zkušenosti. Expert, v našem pojetí učitel-profesionál, dokáže při interpretaci edukační reality používat odborné didaktické pojmy, a tak přesně vystihnout co se odehrávalo v reálném prostoru v reálném čase, který popisuje. Zaznamenávání edukační reality prostřednictvím specifických didaktických pojmů je základem k vytváření metajazyka edukační reality (Slavík & Janík, 2007, s. 272) v předškolním vzdělávání, která usnadňuje dorozumívání mezi odborníky (učiteli-profesionály).	<i>A jelikož jsme začínali, tak tam děti tvořily kostry podle knížky. Dala jsem jim tam špachtličky od nanuků, tmavý papír, aby to na tom bylo dobře vidět. Měly tam knížky připravené o lidském těle, encyklopedie a zkoušely vytvářet lidské tělo.</i>
Analýza	Znamená rozbor a zkoumání složitějších skutečností rozkladem na jednodušší. V našem případě jde o schopnost rozdělit edukační realitu na jednodušší části, příkladně s využitím otázek, co jsem dělala a proč, jak reagovalo dítě (děti), o jakou situaci se jednalo, co bylo jejím cílem atd. To však předpokládá identifikovat jednoznačná fakta.	<i>Třeba když jsem tam procházela, tak mi přišlo, že opravdu se musím zaměřit na to, abych snižovala tu polohu. Že když se s tím dítětem bavím, vlastně na úrovni jenom své, jako když si stoupnu, tak je to takové nepřírozené určitě pro ty děti, že se na mě musí vlastně dívat zespodu.</i>
Hodnocení	Je projevem uvědomění si příčin identifikovaných jevů, respektive jde o explikaci důvodů zjištěných problémů či úspěchů. Hodnocení je příznakem porozumění edukační realitě, které ovšem předpokládá rozsáhlé teoretické znalosti, ale také osobnostní výbavu umožňující být k sobě upřímný. Jestliže hovoříme o tom, že učitel je schopen hodnotit svoje profesní dovednosti, znamená to, že k sobě zaujímá nějaký postoj – pozitivní či negativní, že hledá odpovědi na otázku „proč“. Např. proč jsem jednal takto, proč děti reagovaly takto.	<i>Pořád jsme měli pocit, že tam nějaký problém bude, a teď jsem si začala říkat, že už je to v pořádku. A teď jsem to viděla na tom videu, že už jsme si možná zvykli na ty její projevy, že jsme upadli tak jako, že je to v pořádku. A teď jsem viděla, že to teda v pořádku není.</i>

Návrh alternativních postupů	Učitel má dostatek nejen teoretických znalostí, ale i praktických zkušeností, aby si uvědomil, jaké jednání by bylo efektivnější, respektive jaké změny by mohly podpořit kvalitativně vyšší výsledky vzdělávání. Zdá se, že pokud si učitel uvědomuje příčiny nezdaru (zvládnutá předchozí úroveň myšlenkových operací, hodnocení), je nasnadě navrhnout, jak je odstranit. Jak ukazují některé výzkumy (Horká, Syslová, & Grůzová, 2014; Pířová, 2005, s. 146), návrhy alternativních řešení bývají, zejména u studentů, velkým problémem.	<i>Potom jsem si uvědomila, že to pro ně bylo opravdu něco nového. Možná jsem to měla obrátit. Napřed, aby si to vyzkoušely, a pak kostry.</i>
Generalizace	Ve své podstatě konfrontace vlastních názorů s názory odborníků, ať už jde o autory odborných textů či (v našem případě) o vysokoškolské učitele. Jinými slovy bychom mohli generalizaci označit také jako schopnost formulovat obecnější principy na základě vlastních zkušeností s edukační realitou.	<i>Já mám problém jakoby v komunikaci s dětma, co se týče, třeba když nastane problém, tak já se snažím vyřešit problém jakoby za ty děti. Nedávám možnost těm dětem se projevat. Všimla jsem si jedné pasáže, oni si tam hráli. S kostkama si skládali a došlo tam ke sporu a už jsem měla ty tendence, abych to rychleji i urovnala, jakoby neklid. Tak jsem to samozřejmě zase vyřešila já. I když vím, že se občas chytnu za ten jazyk a zeptám se, jak bys to vyřešil sám. Ale tohle vím, že tahle komunikace je u mě problém stále.</i>
Metakognice	Jde o přemýšlení o vlastních myšlenkových procesech. Jde ale také o schopnost rozpoznávat, jak reagujeme v zátěžových situacích, v nichž upřednostňujeme city před rozumem. Metakognice je zaměřená zejména na posuzování rozhodovacích procesů, což znamená, že učitel se prostřednictvím této myšlenkové operace učí poznávat, jak řeší problémy, jak reaguje, jak se rozhoduje. Znalost sebe sama vede prostřednictvím autoregulačních procesů k vyšší výkonnosti. Metakognici bychom mohli popsat také jako schopnost predikovat možné chyby a limity lidské mysli s cílem vyvarovat se jich nebo najít způsoby, jak je překonat. Lze ji označit také jako sebereflexi.	<i>Když jsem začínala s tou efektivní komunikací, vlastně my jsme se s ní seznámily tady (pozn.: myšleno na VŠ). Vyzkoušely jsme si ji na praxích, ale musím říct, že ze začátku někdy jsem měla pocit, že to snad ani nemůže jít. V některých situacích jsem říkala, že tady to není možné. Tak třeba v tom si myslím, že jsem udělala pokrok, že opravdu teď už té efektivní komunikace používám mnohem více než na začátku. I proto, že jsem si to třeba i zpětně projížděla, jak by se to dalo říct jinak.</i>

Také u zkoumání formulace cílů a hodnocení jejich naplňování bylo využito čtyřbodové škály (1–4). Body byly v této kategorii přiděleny podle míry naplnění jednotlivých subkategorií (hierarchie cílů, východiska pro jejich stanovení a hodnocení naplnění cílů), přičemž dva body mohly učitelky získat v první ze subkategorií. Jeden bod byl určen za konkretizaci obecných cílů *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a jeden bod za rozlišení cílových kategorií „záměry“ a „výstupy“. Výsledky hodnocení této kategorie se staly součástí hodnocení kvality pedagogického výkonu učitelek a promítly se v celkovém hodnocení kvality pedagogického výkonu respondentek (viz tab. 19. a obr. 24).

Další kódování využilo kategoriálního systému Pišové (2005, s. 145). Kategorie vycházejí z myšlenkových operací (Bloom, 1956), které se ve spojení s reflexí učitelek objevovaly (tab. 18).

Oba kategoriální systémy byly ověřovány dvěma výzkumníci na 10 % výzkumného vzorku, dokud mezi oběma nebylo dosaženo přímé shody nad 80 %.

Ve třetím kroku byly rozhovory pročitány jako celek a byly srovnávány shody a rozdíly uvnitř rozhovoru každé učitelky a porovnávány s reálným výkonem zachyceným na videozáznamu. Např. respondentka U4 použila při reflexi své práce výrok *všechno, co jsem si plánovala, se podařilo*. Při kódování se však objevovaly neshody v pedagogické terminologii (*cíle versus obsahy*). Z videozáznamu vyplynulo, že organizace činností byla velmi direktivní, nepodporující rozvoj kompetencí. Proto byl tento kód opatřen poznámkou, že se jedná o intuitivní, ničím nepodložený výrok. Výrok se tedy objevil v četnosti kategorie hodnocení, ale poznámka upozorňovala na to, že použité myšlenkové operace (i nižšího řádu) nevykazují v plné míře kvalitu popsanou v jednotlivých kategoriích. Poznámek tohoto typu jsme evidovali pět. Poznámky následně posloužily k celkovému hodnocení kvality reflexe jednotlivých učitelek.

Následovalo axiální kódování, ve kterém jsme vytvářeli hypotézy o vztazích mezi jednotlivými subkategoriemi a kategoriemi. Ty jsme se snažili ověřovat nejen uvnitř každého jednotlivého rozhovoru (a hledat typologii kvality reflexe u jednotlivých učitelek), ale hledali jsme také vztah reflexe ke kvalitě pedagogického výkonu zjišťované prostřednictvím analýz videozáznamů. Abychom minimalizovali vliv emocí na zhlédnutou realitu, měly učitelky možnost prohlédnout si videozáznamu v předstihu a teprve poté s nimi byl realizován rozhovor.

5.2.2 Výsledky šetření zaměřeného na kvalitu vzdělávání ve vybraných oblastech

Výsledky prezentovaného výzkumu předkládáme nejprve (A) z pohledu vybraných aspektů pedagogického výkonu, poté (B) z hlediska zvolených cílů a hodnocení jejich naplnění a v závěru (C) nahlížíme na získaná data z hlediska charakteristik pedagogického výkonu jednotlivých učitelek.

A. Pohled na vybrané aspekty pedagogického výkonu

V prototypovém modelu kvality učitele mateřské školy jsme pro kvalitní jednání učitele v pedagogických situacích vymezili dva aspekty jednání – *psychodidaktický* a *psychosociální*. Ve výzkumném šetření jsme využili sedm kategorií, které byly doplněny o osmou, která byla identifikována až ve druhé fázi výzkumu, tj. prostřednictvím rozhovoru.

Tabulka 19 shrnuje kvalitu jednotlivých aspektů pedagogického výkonu sledovaných učitelek mateřských škol na čtyřbodové škále. Ke každé z položek je uvedena minimální a maximální pozorovaná hodnota a obvyklé míry centrální tendence: medián, modus, průměr a směrodatná odchylka.

Z tabulky vyplývá, že zkoumaný vzorek dosahoval nejvyšší míry kvality v propojování volených témat a obsahu činností s *realitou*. Dále byly vysoce hodnocené kategorie, jakými bylo *problémové učení* a podpora *myšlení* u dětí. K nejnižše hodnoceným kategoriím patřily *organizace činností* a podpora dětí k tomu, aby měly možnost *konfrontovat svoje názory a představy*.

Tabulka 19

Shrnutí výsledků analýz vybraných aspektů pedagogického výkonu

	1 probl. učení	2 konfron.	3 realita	4 cíle	5 myšlení	6 názory	7 ocenění	8 vzájem. pomoc
Minimum	1	1	2	1	2	1	1	1
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4
Medián	1	1	4	1	3	2	3	2,5
Modus	3	1	4	3	3	2	3	3
Průměr	2,75	2	3,375	2,375	2,75	2,125	2,75	2,375
Sm. odchylka	1,165	1,195	0,744	1,061	0,707	0,991	1,035	1,061



Obrázek 24. Shrnutí výsledků hodnocení pedagogického výkonu v jednotlivých kategoriích.

Obdobné informace můžeme vyčíst také z obrázku 24, který v absolutních četnostech bodů přidělených učitelkám v jednotlivých kategoriích ukazuje, že nejlépe „bodovanou“ kategorií je *propojení učení s realitou* oproti nejméně bodované kategorii *příležitosti ke konfrontaci názorů*.

V následujícím textu nejprve nabídneme pohled na kvalitu pedagogického výkonu učitelek v oblasti *psychodidaktických aspektů*, a poté v oblasti *psychosociálních aspektů*.

Psychodidaktické aspekty

Psychodidaktické aspekty tvořily kategorie *problémové učení*, *příležitosti ke konfrontaci názorů* a *propojení učení s realitou*. Čtvrtá kategorie *formulace cílů* bude předmětem samostatného hodnocení.

Obsah vzdělávání byl u většiny učitelek zprostředkován jako *problém k řešení*. Problémové učení umožňoval zpravidla charakter vzdělávacích aktivit, realizovaný tzv. částečně řízenými činnostmi (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015, s. 153). Tyto aktivity byly organizovány zpravidla jako skupinové činnosti (U₁, U₃, U₅, U₇ a U₈), ve kterých pracovalo 2–5 dětí. Učitelka 6 organizovala kromě těchto skupinových aktivit také činnosti kooperativní, při kterých se děti musely spolupodílet na výsledku činnosti. Tím současně *vytvářela příležitosti k přemýšlení a pro konfrontaci různých názorů*.

Jinou organizační formou naplňující tento požadavek byl komunitní kruh, který zorganizovala U5. V něm děti sdílely svoje názory a pocity z dopoledních činností. Příkladem verbální podpory pro sdílení mezi dětmi byly četné výroky U7:

Kristýnko, řeklas těm klukům něco? Kristy, pokud se ti něco nelíbí, co je potřeba k tomu říct? Co s tím kuličkem provést, jak to vyřešit? Nebo co třeba nabídnout ostatním kamarádům, jestli by neměli nějaký nápad?

Obsahy třídního vzdělávacího programu se v jednotlivých navštívených mateřských školách často odvíjely od aktuálního dění. Šlo např. o *Vánoce (prosinec)*, *Olympijské hry (únor)*, *Ptáky na jaře (březen)* u učitelek U2, U4, U3. Volba obsahu tak odpovídala doporučení RVP PV využívat „situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak chápalo jejich smysl“, tzv. situačního učení (RVP PV, 2016, s. 8). Dalšími tématy byly např. *Rodina (U1)*, *Moje tělo (U7)*, *Zvířata (U5 a U8)*, *Knihy (U7)*, u kterých se nepodařilo identifikovat, proč byly v daném období zařazeny. U témat *Rodina*, *Moje tělo* a *Knihy* vycházely činnosti ze zkušenosti dětí a byly realizovány tzv. *prožitkovým učením*.⁴⁰ U většiny učitelek bylo učení propojováno s *reálnými životními situacemi*. Téma *Vánoc* korespondovalo s adventním časem a děti měly možnost sledovat vánoční atmosféru jak v médiích, tak v obchodních centrech. Toto téma však společně s tématy *Zvířata* a *Ptáci na jaře* nevycházelo z přímých zkušeností dětí.

Psychosociální aspekty

Oblast psychosociálních aspektů tvořily kategorie *podpora myšlení dítěte*, *zjišťování názorů dětí*, *podpora snahy dítěte a jeho oceňování* a *vyžadování vzájemné pomoci mezi dětmi*. V oblasti psychosociálních aspektů patřily k nejkvalitnějším výkonům učitelek *podpora snahy dítěte a jeho oceňování* a *podpora myšlení dětí*. V první zmíněné kategorii jsme identifikovali, jako nejčastěji využívanou frázi *zkus to!* Tuto frázi nevyužila U4 a U6. Učitelka 4 využívala pouze obecná ocenění *super* a *paráda*. Těmi nešetřila ani respondentka U1. Často se objevovala další obecná ocenění dětí, např. *výborně* (U3, U5, U6, U7 a U8). Učitelka 6 nevyužila frázi *zkus to*, ale hojně využívala např.: *To zvládnete. Věřím, že se vám to podaří. Příště se vám to podaří. Ať se vám daří*. Učitelka 7 často konkretizovala výrok *zkus to*, např.: *Zkus to ještě jinak. Zkuste přemýšlet. Zkus to ještě jednou*. Děti povzbuzovala také

| 40 Podrobněji je prožitkové učení popsáno v *Kurikulu podpory zdraví v mateřské škole* (Havlíková et al., 2006, s. 200).

dalšími výroky typu: *Dobrý nápad. No páni, tady už se taky rýsuje nějaký velký komín!* Učitelky 6 a 7 povzbuzovaly děti nejvíce. Naopak učitelka 2 použila pouze v jednom případě výrok: *Zkus to nalepit.*

Myšlení dětí podporovaly učitelky prostřednictvím kooperativních činností (U6), ale i prostřednictvím problémového učení (U1, U3, U5, U7 a U8). V jejich výrocích bylo myšlení dětí podporováno buď se záměrem slyšet správnou odpověď (např. *Kolik špačků by se sem vešlo – U3; Co to je? – U4; Kde by mohl bydlet? – U5*) nebo jako pobídka k rozvinutým odpovědím s využitím vyšších myšlenkových operací (např. *Jak to vyřešíš? – U2; Co myslíš? – U5, U6*).

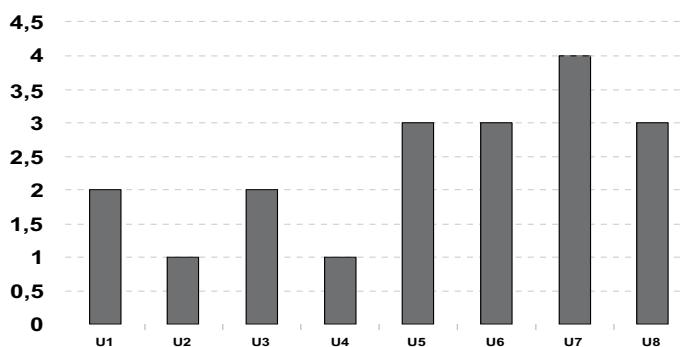
Nejméně podporovaly učitelky v oblasti psychosociálních aspektů *sdílení názorů dětí*. K nejeftivnějším patřily v této kategorii učitelky U5 a U6. Druhá z nich podporovala děti ve vyjadřování vlastních názorů a zkušeností v diskuzním kruhu, ve kterém je vybízela k sebehodnocení otázkami typu: *Co se vám podařilo? Jste spokojeni? Co jste vymysleli?* Učitelka U5 vybízela ke sdílení názorů v komunitním kruhu otázkou: *Která činnost se vám líbila?*

Vzájemnou pomoc mezi dětmi podporovala především učitelka U7, např. výroky: *Poradit je moc fajn. Tak mu poradíte ještě jednou. Filipe, domluvil ses s kamarády, jestli si můžeš půjčit ty hračky? A dalo by se určitě té Kikince poradit.* Jako jediná ocenila děti, které pomohly někomu jinému, např.: *Dobře, no tak to já ráda slyším, že jsi mu poradila, že jsem nemusela přijít já. Tos mu poradila moc dobře.* Sama jako jediná šla příkladem dětem výroky typu: *Můžu se s někým i rozdělit? Třeba nabídnout i ostatním?*

B. Formulace cílů a hodnocení jejich naplňování

Při analýze dat směřujících k reflexi vzdělávání vzhledem k zvoleným cílům jsme identifikovali tři subkategorie⁴¹: (1) hierarchie cílů, (2) východiska cílů a (3) hodnocení jejich naplňování, které byly dále hodnoceny na škále 1–4.

41 Označení *subkategorie* bylo zvoleno pro odlišení od pojmu *kategorie*, který je užíván v souvislosti s identifikováním kvality pedagogického výkonu. Jedna z kategorií pedagogického výkonu je *kategorie cíle*. V následujícím textu je proto termín *subkategorie* používán pro odlišení úrovně výsledků prováděných analýz.



Obrázek 25. Hodnocení kategorie cíle u jednotlivých učitelek.

Jak můžeme vidět na obrázku 25, nejvyšší míry kvality v kategorii *cíle* dosáhla učitelka U7. Dva body získala v první subkategorii hierarchie cílů, neboť jako jediná operovala nejen s dílčími vzdělávacími cíli, ale také s evaluačními indikátory,⁴² podle kterých hodnotí v mateřské škole dosahování dílčích vzdělávacích cílů:

Ten týden byl zaměřený na poznávání lidského těla. Vybrali jsme zrovna kompetence nebo SUK, který se zabýval především poznáním lidského těla, poté i smysly. Ale začali jsme opravdu tím poznáváním lidského těla od základů, od kostry, svalů. A jelikož jsme opravdu začínali, tak tam děti tvořily kostry, podle knížky. Dala jsem jim tam špachtličky (od nanuků), tmavé papíry, aby to na tom bylo dobře vidět. Měly tam knížky připravené o lidském těle, encyklopedie a zkoušely vytvářet lidské tělo. Ale je pravda, že to jsem tam měla v pondělí a v úterý jsem jim dala ještě tu možnost, že mohly tvořit podle sebe.

Také další dvě subkategorie (*východiska volby cílů* a jejich *hodnocení*) byly hodnoceny jedním bodem. Důvodem udělení bodů byl soulad výroků učitelky s uvedenou charakteristikou těchto subkategorií v tabulce 17. Znamená to, že cíle, které si učitelka stanovila, vycházely z obsahu vzdělávání a na základě očekávaných výstupů hodnotila jejich naplnění u jednotlivých dětí.

Opačný extrém můžeme vidět u učitelky U4, která nepracovala s žádnou z cílových kategorií a v jejichž záměrech byla orientace pouze k činnostem, tedy k tomu, co bude s dětmi dělat. Nahrávka učitelky ukazuje, že všechny činnosti, které pro děti připravila, byly vedené hromadně bez možnosti volby mezi nimi (kdo se činnosti nechtěl zúčastnit, mohl přihlížet), při nichž se nerozvíjela žádná z klíčových

⁴² SUK je zkratka sdružených ukazatelů, které využívají mateřské školy v Programu podpory zdraví v mateřských školách k hodnocení výsledků vzdělávání.

kompetencí. Je možné říci, že učitelka U₄ neplánovala cíleně rozvoj dětí a nebyla schopná ani zpětně „dohledat“, které dovednosti byly u dětí prostřednictvím činností rozvíjeny.

V dalším textu se již vyjadřujeme k identifikovaným subkategoriiím zvlášť, a to v pořadí, v jakém jsou uvedeny výše.

V subkategorii *hierarchie cílů* bylo možné vidět velké rozdíly mezi jednotlivými učitelkami. Část z nich ve svých odpovědích pojmenovávala jak obecné cílové kategorie směřující k rozvoji kompetencí, tak dílčí vzdělávací cíle obsažené v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Obecné cílové kategorie byly prezentovány převážně zaměřením na rozvoj sociálních dovedností. Z rozboru videozáznamů je však zřejmé, že vzdělávací nabídka k rozvoji těchto dovedností zpravidla nesměřovala, respektive směřovala pouze u učitelek U₆ a U₇.

Operacionalizaci obecných cílů do úrovně dílčích vzdělávacích cílů jsme identifikovali pouze u učitelek U₆ a U₇. U většiny učitelek směřovaly dílčí cíle zpravidla k rozvoji konkrétních kognitivních dovedností (procvičit paměť, výslovnost) a byly úzce provázány s konkrétní činností. Učitelky U₆, U₇ a U₈ vymezily cíle obecněji a vztahovaly obecnější cíle (řečový projev, poznávání lidského těla, tvořivost) převážně k tématu, tzn. ke všem činnostem, které pro dané období plánovaly.

Část učitelek se ve své reflexi orientovala na to, co (jaké činnosti) s dětmi chtěly dělat a jaké činnosti realizovaly (např. učitelka U₂: *Cílem bylo vytvořit vlastně přáníčko podle různých technik, které si děti samy vyberou (...)* aby mohly těm rodičům popřát krásný Vánoce. Učitelka U₄: *Přiblížit Olympijské hry*. Učitelka U₅: *V části ateliéru mohly děti vyrábět žirafu, co máme v tom tématu.*). Takto formulované cíle jsme označily jako „pseudocíle“ a učitelky nezískaly v této subkategorii bodové hodnocení. Pseudocíli myslíme záměry učitelky seznámit děti s prostředím, vztahy či tradicemi v jeho okolí, které však nemají opodstatnění v oblastní úrovni vzdělávacích cílů či v oborových didaktikách.

Východiskem stanovených cílů se staly především obsahy vzdělávání, tedy témata, která učitelky v daném týdnu realizovaly. V této subkategorii získaly bod všechny učitelky. Pro učitelku U₂ a U₄ se staly tyto body jedinými v kategorii *cíle*.

Při zjišťování, zda realizace vzdělávací nabídky a zvolené strategie umožnily dosahovat zvolených cílů (třetí subkategorie), učitelky U₁–U₄ spíše popisovaly, co děti prováděly (*stavěly domečky pro zvířátka, vyráběly andělíčky...*), než že by hodnotily,

čeho děti dosáhly z hlediska plánovaných cílů. Učitelky U5–U8 hodnotily zpravidla dopady konkrétní činnosti na rozvoj dětí, některé hodnotily v obecnější rovině, co pomáhá při naplňování zvolených cílů, nebo vyhodnocovaly dopady volených strategií na rozvoj dítěte, aniž by byly cíle formulovány. Učitelka U6 například hodnotila sociální rozvoj dětí, přičemž si uvědomila dopady volby organizační formy také na rozvoj dalších dovedností dětí:

Ano, cíle se naplnily, vlastně u většiny dětí. Líbilo se mi tam, že vlastně při této činnosti, i když jsem neměla tu kompetenci zvolenou, tak jsme řešili kompetenci k řešení problému, protože ty problémy tam byly a děti se vlastně na nich musely domluvit. A vlastně všechny ty cíle byly splněny tím, že během té činnosti, že ty slova, co vlastně si ty děti vymýšlí, co na které začínají, tak jsem to měla naplánované tak, že si řekneme společně v kruhu a vlastně, tím jak jsem si uvědomila, že vlastně v té skupince je to lepší...

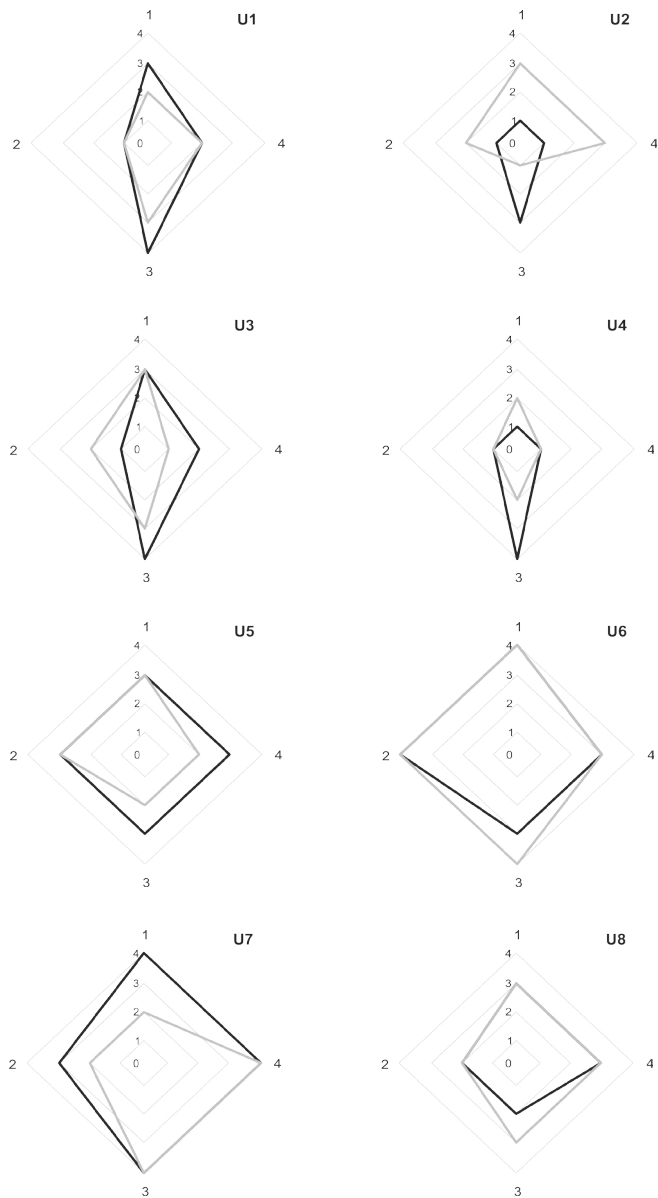
V této subkategorii byly jedním bodem hodnoceny učitelky U5–U8.

C. Pohled na pedagogický výkon jednotlivých učitelek

Pohled na pedagogický výkon jednotlivých učitelek shrnuje obrázek 26. Můžeme vidět, že jednotlivé učitelky dosahují různé kvality pedagogického výkonu jak v oblasti *psychosociálních aspektů* (světlý graf), tak v oblasti *psychodidaktických aspektů* (tmavý graf).

Grafy ukazují, jak je míra naplnění kritérií v obou sledovaných oblastech (*psychosociální a psychodidaktická*) u jednotlivých učitelek individuálně odlišná. Vyšší míru naplnění můžeme vidět u učitelek U5–U8. Výrazný rozdíl v naplnění kategorií mezi oběma oblastmi můžeme vidět u učitelky U2.

Porovnání pedagogického výkonu mezi jednotlivými učitelkami nám umožnilo sestavit pořadí (tab. 20), které jsme využili při komparaci se zjištěními o reflexivních dovednostech učitelek. Nejvyšší míru kvality ve sledovaných aspektech pedagogického výkonu můžeme vidět u učitelky U6, nejnižší míru kvality u učitelky U4.



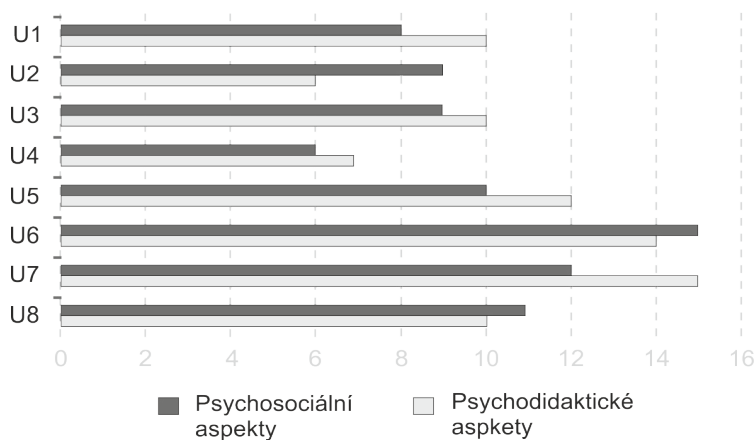
Obrázek 26. Pohled na vybrané aspekty pedagogického výkonu jednotlivých učitelek mateřské školy (legenda: Světlá – Psychosociální aspekty: (1) myšlení dítěte, (2) zjišťování názorů dětí, (3) podpora snahy dítěte a (4) oceňování a vyžadování vzájemné pomoci mezi dětmi. Tmavá – Psychodidaktické aspekty: (1) problémové učení, (2) příležitosti ke konfrontaci názorů, (3) propojení učení s realitou a (4) formulace cílů).

Tabulka 20

Porovnání výsledků analýz vybraných aspektů pedagogického výkonu u jednotlivých učitelek

Kategorie	Psychodidaktické aspekty				Psychosociální aspekty				Celkem	Pořadí
	1	2	3	4	5	6	7	8		
U1	3	1	4	2	2	1	3	2	18	6.
U2	1	1	3	1	3	2	1	3	15	7.
U3	3	1	4	2	3	2	3	1	19	5.
U4	1	1	4	1	2	1	2	1	13	8.
U5	3	3	3	3	3	3	2	2	22	3.
U6	4	4	3	3	4	4	4	3	29	1.
U7	4	3	4	4	2	2	4	4	27	2.
U8	3	2	2	3	3	2	3	3	21	4.

Pro lepší porovnání pedagogického výkonu jednotlivých učitelek v obou sledovaných oblastech (*psychosociální* a *psychodidaktické*) můžeme využít obrázek 27, který ukazuje souhrnné výsledky naplněnosti jednotlivých kategorií. V *psychosociální* oblasti vykázala nejvyšší míru kvality učitelka U6, nejnižší míru kvality učitelka U4. V *psychodidaktické* oblasti můžeme sledovat nejvyšší míru kvality u učitelky U7 a nejnižší u učitelky U2.



Obrázek 27. Pohled na vybrané aspekty pedagogického výkonu učitelek mateřské školy.

5.2.3 Výsledky šetření zaměřeného na zjištění úrovně reflektivních dovedností

V následujícím textu chceme čtenáři nabídnout vhled do uvažování učitelek mateřské školy, které byly analyzovány z hlediska myšlenkových operací podle Bloomovy taxonomie (srov. Píšová, 2005). Jedná se o myšlenkové operace popis, analýza, hodnocení, návrhy alternativ, generalizace a metakognice, podrobněji popsáné v tabulce 18. Pravidelným „ohlížením se“ za svojí vlastní zkušeností (zpočátku s podporou) se učitel (student) učí přemýšlet o svém jednání, pojmenovávat edukační realitu, analyzovat svoje přístupy, hodnotit svoje záměry, jejich realizaci i výsledky své činnosti. V tomto neustále se opakujícím procesu se rozvíjí učitelovy reflektivní dovednosti až k úrovni metakognice, kterou považujeme za kvalitativně nejvyšší. Současně se domníváme, že ji můžeme označit za sebereflexi, neboť oba fenomény mají společného jmenovatele, kterým je autoregulace. Jinými slovy, jak metakognice (Krykorková & Chvál, 2001), tak sebereflexe (Řehulka, 1997) učitelé umožňují regulovat jeho myšlení a jednání s ohledem na předem dané cíle.

Pro lepší přehlednost jsou výsledky zaznamenány v tabulce 21.

Tabulka 21

Kvalita reflexe z hlediska myšlenkových operací

Učitelka	Popis	Analýza	Hodnocení	Alternativy	Generalizace	Metakognice
U 1	X		X			
U 2	X	X		X		
U 3	X	X	X	X		
U 4	X		X			
U 5	X	X	X	X	X	
U 6	X	X	X	X		X
U 7	X	X	X	X	X	X
U 8	X		X	X		

Prohlédneme-li si tabulku ve směru vertikálním, můžeme vidět, že pouze jedna učitelka naplnila všechny kategorie a dvě učitelky se dostaly až na hranici metakognice. Učitelky U1 a U4 se shodně pohybovaly pouze v kategoriích popisu a hodnocení. Pro jejich hodnocení je však typická absence fáze analýzy a při posouzení videozáznamu jde o neuvědomělé, intuitivní hodnocení vzdělávací situace.

Z hlediska horizontálního můžeme říci, že je pozitivní, že většina učitelek dokázala navrhnout efektivnější strategie, které by bylo možné použít k dosažení cíle. Nelze však určit, do jaké míry učitelky používají tyto operace v běžné praxi, protože směřování otázek je vedlo k hlubšímu pohledu na své působení a analýze jejich přístupů a mnohdy bylo při rozhovorech znatelné objevení některých souvislostí. Někdy však výzkumné otázky respondentky neposunuly k hlubší analýze či k novým návrhům a strategiím. Příkladem může být učitelka U₄, která sice popsala konflikt, ke kterému v rámci natáčení došlo (*Fany, ano on zlobil, jezdil autičkem po stolečku a ubližoval dětem, tak jsem ho posadila ke stolečku*), nicméně při popisu pocitů dítěte výzkumníkem učitelka reagovala slovy: *No, to on brečí vždycky (...). Já jsem neměla čas to řešit, protože jsem se musela věnovat dětem u stolečku...* Uvedený příklad dokladuje rovinu jednání a zpětného pohledu na jednání bez adekvátní analýzy. Současně je konání učitelky v přímé práci s dětmi signálem, že není dostatečně podporována individualizace vzdělávání.

U některých výroků jsme zaznamenali přítomnost hned několika kategorií současně, například popis spojený s analýzou či hodnocením nebo hodnocení spojené s návrhem na alternativní řešení.

K zamyšlení nás přivedlo zjištění, že některé učitelky využívaly hierarchicky vyšších myšlenkových operací bez použití nižších (např. učitelky U₁, U₄ a U₈ hodnotily bez předchozí analýzy). Toto zjištění můžeme interpretovat několika způsoby. Jedním z nich je možnost, že učitelky některé myšlenkové procesy pouze nepojmenovaly, nevyšlovily nahlas. Dalším důvodem může být, že předešlé úrovně myšlenkových operací, zejména první z nich (popis), nenaplnovaly požadované charakteristiky (Slavík & Janík, 2007). To předpokládáme v případě, kdy výroky vyšší myšlenkové operace (hodnocení) byly velmi subjektivní.

Při reflexi nad zhlédnutými videozáznamy jsme se často setkávali u učitelek s hodnotícími výroky, které měly jak pozitivní, tak negativní podobu. V pozitivních hodnotících výrocích vyjadřovaly učitelky spokojenost s vlastní prací (např. učitelka U₄: *Všechno, co jsem si plánovala, se podařilo*), spokojenost s projevy dětí (např. učitelka U₂: *Všechny děti byly zaujaté* nebo učitelka U₇: *Byla jsem příjemně překvapená, protože jsem si myslela, že se tam objeví plno negativ, že uvidím, jak se děti za mémi zády chovají jinak. A viděla jsem, že děti reagují úplně běžně, tak, jak si myslím*) a spokojenost s jejich interakcí s dětmi (*Děti na mě reagovaly skvěle* – U₆; *Používala jsem efektivní komunikaci* – U₇; *Vstupovala jsem do hry jako herní partner* – U₈).

Učitelky 5–8 si uvědomovaly svoje silné stránky a svoje pokroky v profesních dovednostech. Např. učitelka U7 zlepšila svoji komunikaci v tom, že používá tzv. *Já výroky*, dává dětem zpětnou vazbu a v organizaci vzdělávání postoupila směrem od hromadných činností k činnostem skupinovým. Tyto učitelky mnohem častěji používaly odborné termíny, jakými byly např. pedagogická diagnostika, evaluace, efektivní komunikace, kompetence atd.

Objevovala se také slova nespokojenosti, která však pouze u učitelek 5–8 souvisela s uvědoměním si toho, že u dětí nejsou rozvíjeny dovednosti související s cílovými kategoriemi. Např. učitelka U5:

Třeba když nastane problém, tak já se snažím vyřešit problém jakoby za ty děti. Nedávám možnost těm dětem se projevat. Všimla jsem si jedné pasáže, oni si tam jakoby hráli. S kostkami si skládali a došlo tam jakoby ke sporu a už jsem měla ty tendence, abych to rychleji i urovnala.

Rozhovory ukázaly, že u učitelek, které se s cílenou reflexí a některými technikami sebereflexe (práce s videozáznamy) již setkaly (např. v přípravném vzdělávání, v rámci hospitací), dochází k využívání vyšších hladin kognitivního myšlení. K těmto závěrům došla také Píšová (2005).

Z výsledků analýzy semistrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že úroveň reflexe se pohybovala u učitelek U3 a U8 spíše v rovině praktické, u učitelek U1, U2 a U4 v nižší rovině technické (Farrell, 2004). Roviny kritické dosáhly učitelky U5, U6 a U7. U učitelky U6 jsme dosažení této úrovně připisovali přípravnému vzdělávání, neboť učitelka zmiňovala, že k sebereflexi využívá videozáznamy, které se naučila používat na vysoké škole. Využila tři a hodnotila na nich efektivnost hromadných a skupinových činností: *Člověk si to opravdu uvědomí, až to vidí na té nahrávce*. U učitelky U7 se kromě přípravného vzdělávání podílel na úrovni reflexe zřejmě i institucionální kontext, neboť v mateřské škole, kde působí, byly učitelky podporovány k sebereflexi a byly důsledně vedeny ke zkvalitňování vzdělávací práce prostřednictvím hospitací:

Hlavně když přijde na tu hospitaci, tak chce po nás naše zhodnocení. Jak my jsme se viděli a potom teprve ona přidá svůj názor, nebo co se jí líbilo, na čem by bylo dobré zapracovat. Ale celkem při všem co řešíme, tak chce od nás znát naše názory, naše pocity.

5.2.4 Komparace zjištění z obou fází výzkumu

V této fázi výzkumu jsme si kladli dvě výzkumné otázky, (A) zda existuje vztah mezi kvalitou vybraných aspektů pedagogického výkonu a úrovní reflektivních dovedností a (B) zda existují rozdíly v pedagogickém výkonu a úrovni reflexe mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami.

Následující text je členěn z pohledu výzkumných otázek. V prvním kroku se seznámíme s výsledky srovnání vztahu mezi kvalitou vybraných aspektů pedagogického výkonu a úrovní reflektivních dovedností. Poté přistoupíme k porovnání výsledků výzkumu mezi učitelkami se středoškolským a vysokoškolským vzděláním.

A. Vztah mezi kvalitou vybraných aspektů pedagogického výkonu a úrovní reflektivních dovedností

Charakter hloubkové studie je standardně spojen s menším výzumným vzorkem. Stejně tomu bylo i v této studii, proto není možné výsledky výzkumu zaměřeného na kvalitu pedagogického výkonu a výsledky výzkumu zaměřeného na kvalitu reflexe porovnávat průkazně statistickými prostředky. Přistoupili jsme tedy ke srovnání výsledků pouze u učitelek, které naplnily zkoumané kategorie pedagogického výkonu v nejvyšší a nejnižší míře, tzn. učitelek U6 a U4. Charakteristiky těchto dvou učitelek jsme doplnili o charakteristiky učitelek U7 a U2, abychom lépe demonstrovali variabilitu pedagogických výkonů jednotlivých učitelek v souladu s prototypovým modelem kvality učitele mateřské školy. Důvodem výběru těchto učitelek byla také validizace zjištění, neboť profesní výkon učitelky U7 patřil rovněž k vysoce kvalitním, zatímco výkon učitelky U2 byl blízko výkonu učitelky U4.

Učitelka U6

Učitelka U6 dosáhla nejvyšší míry kvality v obou sledovaných oblastech pedagogického výkonu (srov. tab. 20 a obr. 27), přestože v kategoriích *propojení učení s realitou, cíle a vzájemná pomoc dětí* nedosáhla nejvyššího počtu bodů. Její pedagogický výkon byl charakteristický vysokou mírou podpory dětí ve vyjadřování jejich názorů a zkušeností. Jako jediná ze sledovaných učitelek podporovala u dětí jejich sebehodnocení (*Co ses naučil? Jak jsi to vyřešil? Co se ti podařilo?*). Jako organizační formu upřednostňovala kooperativní skupinové činnosti a často žádala děti, aby se společně domlouvaly (*Musíte si to říct mezi sebou*).

Kladení otevřených otázek, kooperativní formy vzdělávání a zadávání úkolů jako problémů k řešení u dětí podporovaly využívání vyšších úrovní myšlenkových operací a vedly je k větší samostatnosti a vzájemnému respektu a ohleduplnosti, jak bylo patrné z videozáznamu dopoledních činností. Učitelka využívala aktivní naslouchání a pozitivní neverbální komunikaci. Vyjadřovala dětem důvěru (*Věřím, že se vám to podaří*) a oceňovala jejich výkony. Přístupy učitelky by se daly označit za sociokonstruktivistické.

Při reflexi zhlédnutého videozáznamu dokázala učitelka operacionalizovat obecnější cíle vzdělávání:

Cílem skupinových činností bylo vlastně seznámení s písmeny, dále to byla kooperace vlastně mezi těmi dětmi a procvičování jemné motoriky vlastně v rámci skládání těch písmen a také vlastně řečového projevu, vlastně tam bylo, že se musí domluvit a i museli vlastně vymyslet ty slova na to písmenko, které si vybrali, takže tady toto.

Její sebereflexe dosáhla kritické úrovně (Farrell, 2004). Jak uvedla, využívá specifické techniky sebereflexe, jakými jsou např. videozáznamy, které jí slouží k ověřování efektivity organizačních forem, např.:

Když to vezmu na ten kruh a máme společnej kruh všichni, vezmu pětadvacet dětí, tak dvě děti mně odpovídají na něco a zbytek se tam tak na něco dívá a když jsou v té skupince, tak tam musí opravdu komunikovat všichni a když si třeba mají už vybrat toho svého kapitána, tak už se na tom musí domluvit. Takže se tam rozvíjí třeba ty kompetence, co jsou potřeba.

Videozáznamy jí pomáhají také sledovat vývoj vlastní komunikační kompetence v čase, např.:

Ta první⁴³ je rozdílná teda musím říct, samozřejmě k lepšímu. Já to považuji za úspěch a i ta komunikace je úplně někde jinde. Takže si myslím, tam jsem řekla asi tisíckrát „výborně“ a „jste šikovní“ a žádné „to se vám daří“. Takže opravdu tady v té komunikaci vidím rozdíl.

Reflexi využívá i v akci, kdy jí slouží k rychlému vyhodnocení situace a rozhodnutí zvolit vhodnější alternativu:

Měla jsem to naplánované tak, že si to řekneme společně v kruhu a vlastně jsem si uvědomila, že v té skupince je to lepší, tak jsem to nechala v té skupince. Protože jsem si uvědomila, že dalším čtyřem skupinkám bude úplně jedno, jaké slova si vymysleli a že v té skupince je to celé důležitější než v celé té skupině.

Učitelka U6 dosáhla v součtu nejvyššího bodového hodnocení v obou sledovaných oblastech (*psychosociální* a *psychodidaktické*) pedagogického výkonu. Také její reflexe dosáhla nejvyšší, tzv. kritické úrovně. Učitelka prokázala vysokou míru kvality jak v pedagogickém výkonu, tak v reflektivních dovednostech.

Učitelka U7

Učitelka U7 dosáhla nejvyšší míry kvality ze všech sledovaných učitelek v oblasti *psychodidaktické*, zejména pak v kategorii *cíle*. Jak jsme uváděli výše, operacionalizovala obecné vzdělávací cíle a jako jediná využívala ve své práci také evaluační indikátory. Celkově byla míra kvality jejího pedagogického výkonu posouzena jako druhá nejkvalitnější (srov. tab. 20 a obr. 27).

Pro její pedagogický výkon bylo charakteristické povzbuzování dětí k vzájemné pomoci (*Tady máš Elišku, je tu třeba Ríša, takže zkus se s nimi poradit*). Jako jediná si všímala realizované pomoci mezi dětmi a oceňovala ji (*Tos mu poradila moc dobře*). Byla také jedinou učitelkou, která v průběhu dopoledních činností nevyužila hromadnou organizační formu vzdělávání. Její vzdělávací nabídka sestávala pouze z částečně řízených skupinových činností. Děti, které si některou z nabízených činností volily, ji buď vykonávaly samostatně, nebo s kamarády. V druhém případě měly charakter kooperativních činností.

Přestože vzdělávací nabídka nebyla cíleně organizovaná jako kooperativní, učitelka často vyzývala děti k vzájemnému sdílení a konfrontaci názorů (*Kristýnko, řeklas těm klukům něco? Co třeba zeptat se Filipa*). Hodně děti povzbuzovala (*Zkus to ještě jednou*), ale i podněcovala k přemýšlení a sdělování svých názorů a potřeb (*Co by ti pomohlo?*).

Sebereflexe učitelky dosáhla kritické úrovně. Často opírala hodnocení svých silných stránek o odbornou argumentaci, při níž používala odbornou terminologii (*Opravdu teď už té efektivní komunikace používám mnohem více než na začátku. To plánování už je v pořádku, i ta evaluace*) a zamýšlela se nad svým dalším rozvojem (*Ještě chci jít na kurz diagnostiky k Bednářové, Šmardové*).

Učitelka U7 dosáhla v součtu druhého nejvyššího bodového hodnocení v obou sledovaných oblastech (*psychosociální* a *psychodidaktické*) pedagogického výkonu. Její reflexe dosáhla nejvyšší, tzv. kritické úrovně. Učitelka tedy prokázala vysokou míru kvality jak v pedagogickém výkonu, tak v reflektivních dovednostech.

Učitelka U4

Učitelka U₄ dosáhla nejnižší míry kvality v obou sledovaných oblastech pedagogického výkonu (srov. tab. 20 a obr. 27). Pět kritérií z osmi bylo bodováno pouze jedním bodem, tzn. že v těchto aspektech pedagogického výkonu prokazovala velmi nízkou kvalitu.

Charakteristickým znakem pedagogického výkonu učitelky byla převládající frontální organizační forma vzdělávání. Děti trávily čas sledovaných dopoledních činností v mateřské škole převážně s učitelkou. Frontálně byly prováděny i sebeobslužné činnosti související s organizací svačiny, což se promítlo i v komunikaci učitelky (*My se jdeme vyčůrat, umýt. Pomaličku a jdeme do fronty, jasný?*). V té převládaly pokyny a požadavky na děti (*Tak, děti sednout*) a absence prostoru poskytovaného dětem k vyjádření vlastních názorů či potřeb. Otázky, které učitelka dětem kladla, směřovaly v převážné většině k zjišťování znalostí (*Co to je? Jak se to jmenuje? Ale co hlavně?*). V interakcích s dětmi se hojně objevovaly obecné výroky typu *paráda* a *super*.

Organizace vzdělávání ani komunikační dovednosti učitelky dětem neumožňovaly vzájemnou pomoc, kooperaci či sdílení názorů mezi dětmi, nepodněcovaly ani k využívání vyšších úrovní myšlenkových operací. Její přístupy bychom mohly označit spíše za transmisivní.

Nejvyšší míry kvality ohodnocené čtyřmi body dosáhla učitelka v kategorii propojení učení s *realitou*. Téma, které realizovala ve sledované výuce, se týkalo právě probíhajících Zimních olympijských her v Soči. Z rozhovoru vyplývalo, že toto téma vybrala nejen na základě jeho aktuálnosti, ale také na základě poznatků o dětech (*Byla jsem překvapená, že děti se dívají na olympiádu, dokonce i v noci! A hodně jich toho o tom ví*).

Reflexe sledované učitelky se pohybovala v technické, tedy nejnižší úrovni, pro kterou je typický především popis odpovídající otázky, co se děje. Přestože se v její reflexi objevovaly hodnotící výroky, zpravidla šlo pouze o intuitivní názory, nepodložené kvalitní analýzou pedagogických jevů.

Učitelka U₄ dosáhla v součtu nejnižšího bodového hodnocení v obou sledovaných oblastech (*psychosociální* a *psychodidaktické*) pedagogického výkonu. Také její reflexe se pohybovala v nejnižší, tzv. technické úrovni. Učitelka prokázala velmi nízkou míru kvality jak v pedagogickém výkonu, tak v reflektivních dovednostech.

Učitelka U2

Pedagogický výkon učitelky U2 dosáhl v polovině kategorií nejnižšího hodnocení na škále, tedy pouze jednoho bodu. Tři kategorie byly naopak hodnocené na škále třemi body (srov. tab. 20 a obr. 27). Vyšší míru kvality prokazovala v psychosociální oblasti, zejména v podpoře rozhodování dětí, tedy využívání vyšších úrovní myšlenkových operací. Podpora byla znatelná zejména v situacích, kdy si děti nevěděly rady se zadaným úkolem (vytvořit vánoční přání; např. *Co by tam ještě mohlo být? Tak, když ti to tady nedrží, tak co ještě, jak si pomůžeš? Co bys tam mohl udělat?*). V průběhu sledovaných dopoledních činností bylo možné zaznamenat snahu učitelky podpořit děti ve vzájemných interakcích a pomoci (*Tak to musíte poradit. Možná neví, jaká jsou pravidla, tak se ho musíš zeptat*).

Zvolený obsah vzdělávací nabídky a její organizace neumožňovaly objevování či tvořivé zpracování úkolů do podoby, která není předem daná, což by vedlo děti k větší kreativitě a rozvíjení jejich fantazie společně s dalšími kompetencemi. Část vzdělávání byla věnována skupinové činnosti zaměřené na zpěv koled doprovázených hrou na klavír.

Reflexe učitelky se pohybovala v technické úrovni, neboť postrádala analýzu pedagogické situace a hodnocení její efektivity. U této učitelky se v reflexi objevovala velká nejistota. Již u jedné z prvních otázek *co se o sobě z videonahrávky dověděla* po krátkém, ale značně neurčitěm popisu (*Tak jako můžu říct, že třeba ten přístup k těm dětem, že jsem opravdu se snažila snížit tu polohu, že jsem se k nim snažila tak mluvit*), při kterém zmínila, že před kamerou je to jiné, než v reálu, řekla: *Já nevím, co bych vám řekla*.

Na druhé straně jako jedna z mála učitelek mluvila o tom, co se s ní dělo a o čem přemýšlela v rámci stimulovaného vybavování: *Říkala jsem si, správně by to bylo ho nechat to, co on vlastně chce. Ale na druhou stranu zase jakoby plán nebo ten cíl bylo udělat to vánoční přáníčko a teď jsem v tom jakoby váhala, co jako bylo správně. Zřejmě právě otázka „správnosti“ byla důvodem, proč učitelka nebyla schopná vyhodnotit svoje silné stránky a profesní rozvoj. Neustále se vracela k tématu, co je vlastně správně (No já s tím taky pořád tak nějak bojuju, správně teda splnit si ten svůj cíl nebo jestli je správně nechat ty děti). Tento nedostatek profesní sebedůvěry projevující se touhou po jednoznačných návodech bývá typický u začínajících učitelů. Učitelka U2 ale patřila ve výzkumném souboru ke služebně nejstarším učitelkám, tzn. s praxí pět let.*

V závěru rozhovoru učitelka zmínila, že by se měla oprostít od striktního „trvání na svém“ a dávat dětem větší prostor k samostatnosti a kreativitě. Tento výrok byl sice klasifikován jako návrh alternativy, ale nepředcházel mu objektivní záznam fenoménu vzdělávací reality s jeho rozbořem a hodnocením, které by se vyznačovalo porozuměním toho, co se stalo.

Výsledky obou sledovaných proměnných, pedagogického výkonu a reflexe, dosáhly u učitelky U₂ velmi nízké míry kvality.

B. Rozdíly v pedagogických výkonech a úrovni reflexe u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek

Zjištění o kvalitě pedagogického výkonu naznačují, že celkově nižší míru naplnění kategorií vykazují učitelky (U₁–U₄) se středoškolským vzděláním (srov. tab. 20 a obr. 27). Z důvodu malého výzkumného vzorku nelze zjištění zobecňovat, neboť úroveň jednotlivých učitelek ve vybraných aspektech (kategoriích) byla velmi rozdílná. Zejména v kategorii *propojení učení s realitou* dosáhly tři učitelky se středoškolským vzděláním nejvyššího bodového ohodnocení.

Přesto se u všech čtyř učitelek se středoškolským vzděláním jeví dvě kategorie jako nejméně naplňované, a těmi jsou *názory dětí a konfrontace názorů mezi dětmi*. Učitelky upřednostňováním především hromadné organizace vzdělávání a individuálního plnění úkolů neumožňovaly dětem sdílet navzájem svoje názory, domlouvat se či argumentovat svoje rozhodnutí apod. Ani jejich komunikační kompetence nepodporovaly výrazněji děti ke sdílení svých názorů, představ či potřeb.

Výraznější rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami učitelek jsme zaznamenali spíše v úrovni reflexe (srov. tab. 21). Polovina středoškolsky vzdělaných učitelek se pohybovala v technické úrovni, druhá polovina v praktické. Jejich reflexe vykazovala nižší hladiny myšlenkových operací oproti učitelkám vysokoškolsky vzdělaným. Zpravidla chyběly návrhy nových možností a strategií, které by mohly být při vzdělávání dětí využity, a také určitá bezradnost nad tím, jak interpretovat to, co na videozáznamu viděly.

U učitelek středoškolsky vzdělaných vystupoval na povrch velmi výrazný jev, který jsme pojmenovali jako *nejistotu*, např: *Možná se dá dělat něco jinak* (U₁); *Nevěděla jsem, jak reagovat* (U₂); *Nevím, ale myslím, že mám pěkný vztah k dětem* (U₃); *Hledala jsem, co je správně* (U₄).

V obou skupinách měly učitelky snahu vysvětlit, proč nemohou zcela naplnit požadavky současného předškolního vzdělávání spojené s osobnostním rozvojem dítěte, např.: *Správně je nechat děti tvořit samostatně, ale já jsem měla cíl...* (U2); *Nejde to, protože máme moc dětí...* (U3); *Vím, že trend je svačit postupně, ale mně vyhovuje...* (U5); *Jinak to nejde, děti přece nemohou být samy...* (U7).

Oba soubory, jak učitelky středoškolsky vzdělané, tak učitelky s vysokoškolským vzděláním, vztahovaly kritiku své práce k profesním dovednostem. Šlo například o kritiku řešení problémů (učitelka U7), kritiku upřednostňování své osoby před dětmi (U5: *Mám někdy rychlé reakce ve smyslu dítěti poradit, vysvětlit, čímž mu znemožňuji možnost objevovat, tvořit, řešit...*) nebo kritiku komunikačních dovedností (U1: *Mluvím nespisovně*; U3: *Používám stejná slova*). Učitelky středoškolsky vzdělané se více zabývaly samy sebou (*Vidím se jinak, jsem statická, nic moc...*). Učitelka U1 byla kritická i k dětem (*Děti byly hrozně hlučné*).

Jako zajímavé se ukázaly návrhy na zlepšení, o kterých učitelky přemýšlely. Zpravidla totiž nevycházely ze zjištěných nedostatků. Toto zjištění se týkalo obou sledovaných skupin. Učitelky U1–U3 vyslovily přání lépe děti motivovat, snižovat polohu, být pozitivnější a dávat dětem zpětnou vazbu. Učitelka U7 chce více snižovat polohu k dětem (*Musí jim to být nepříjemné*), učitelka U6 více popisovat a učitelka U8 rozšířit teoretické znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky a evaluace.

5.2.5 Shrnutí a diskuze

Výzkumné šetření bylo zaměřené na sledování kvality pedagogického výkonu učitelek mateřských škol ve vybraných oblastech a sledování kvality kognitivních operací v rámci jejich reflexe. Jeho cílem bylo zjistit, zda existuje vztah mezi těmito proměnnými a zda existují rozdíly mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami.

Při shrnutí a interpretaci výsledků se opíráme o informace v tabulkách 19 a 20 a v souvisejících obrázcích 14–27. Nejprve se budeme odděleně věnovat zjištěním týkajícím se kvality pedagogického výkonu a kvality reflexe. Poté přistoupíme k jejich srovnání. Na všechny výsledky budeme nazírat prizmatem porovnání učitelek se středoškolským a vysokoškolským vzděláním.

Výsledky zaměřené na *kvalitu pedagogického výkonu* přinesly poznatky o vybraných *psychosociálních* a *psychodidaktických* aspektech práce učitelky mateřské školy. Povaha komunikace a procesy konstruování obsahu ovlivňují kvalitu procesů

vzdělávání dětí. Učení, které se ve třídě mateřské školy odehrává, charakterizuje kvalitní výkon učitele (např. Janík et al., 2013, s. 162; Pišová et al., 2013, s. 27). Proto se staly tyto aspekty předmětem našeho zkoumání.

Nejlepšího výkonu dosáhly oba sledované soubory (učitelky středoškolsky i vysokoškolsky vzdělané) v *psychodidaktické oblasti* v kategorii *propojení učiva s realitou* (č. 3; srov. obr. 24). Zjištění považujeme za velmi pozitivní, neboť je v souladu se specifiky učení dětí předškolního věku (viz kapitola 3.1.1) i s požadavky RVP PV (2016, s. 8); učitelka využívá situací, které umožňují dětem učit se „tady a teď“.

Pozitivní je také zjištění, že většina učitelek (vyjma učitelky U₄) se odklání od hromadných činností a vytváří příležitosti k učení v menších skupinách. Méně pozitivní je zjištění, že zejména učitelkám středoškolsky vzdělaným dělá problémy podpořit u dětí vzájemné sdělování názorů a jejich konfrontaci, což je jádrem sociokonstruktivistických přístupů. V tomto aspektu dospěly výsledky u obou skupin učitelek (středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaných) k největším rozdílům (srov. tab. 20). Všechny učitelky středoškolsky vzdělané získaly v kategorii *konfrontace názorů* (č. 2) pouze jeden bod. Přestože učitelky U₁–U₃ nabízely činnosti v průběhu sledovaného dopoledního programu jednotlivcům či skupinám (tzn. odklonily se od frontálního způsobu práce), nedokázaly děti aktivizovat ke spolupráci, při níž by se rozvíjely kompetence komunikační, sociální, k řešení problémů apod. Na problémy kooperativního učení v mateřských školách upozorňuje také ČŠI (2015, s. 20) ve výroční zprávě: „Negativním zjištěním je skutečnost přetrvávající stagnace ve využívání kooperativního učení. [...] Kooperace ve skupině založená na vzájemné spolupráci dětí při plnění společného úkolu byla ve vzdělávání zastoupená pouze z 23,6 %.“

Pozitiva, která přináší interakce mezi dětmi a kooperativní učení, potvrzují zahraniční výzkumy. Např. Shonkoff a Philipsová (2000, in Litjens & Taguma, 2010, s. 32) tvrdí, že „interakce s vrstevníky a podněty k nezávislému myšlení a autoregulaci mají pozitivní vliv na IQ dětí a komunikační kompetence, stejně jako na sociální dovednosti“.

Velké rozdíly jsme zaznamenali také ve schopnosti učitelek formulovat cíle, tzn. konkretizovat je směrem k potřebám dětí a zvolenému obsahu vzdělávání tak, aby vzdělávací nabídka integrovala pokud možno co nejvíce vzdělávacích oblastí. U vysokoškolsky vzdělaných učitelek jsme registrovali dovednosti směřující k anticipaci dění ve třídě a dlouhodobějšímu plánování (v širších kontextech). Jejich

plánování i realizace směřovaly zpravidla cíleně k rozvoji osobnosti dítěte. Pro středoškolsky vzdělané učitelky bylo spíše charakteristické směřování k obsahu než k cílům vzdělávání.

Jinou situaci lze sledovat v *psychosociální oblasti*. V kategoriích této oblasti je míra kvality v obou sledovaných skupinách vyrovnanější (srov. tab. 20). Zřetelnější rozdíly jsou viditelné spíše u jednotlivých učitelek než napříč soubory (vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných učitelek). Zjištění vede k úvahám, do jaké míry jsou sociální dovednosti ovlivněny osobnostními rysy učitelky. Tyto úvahy posilují výsledky studie zaměřené na motivovanost k povolání učitele mateřské školy. Ukazují, že studentky učitelství pro mateřské školy mají silný emocionální vztah k dětem (Wiegerová & Gavora, 2014, s. 522). Pozitivní je, že „emocionalita přináší citlivost při vnímání světa a představuje energizující prvek jednání, který souvisí s feminitou.⁴⁴ [...] Feminita a emocionalita byly propojeny empatií jako silnou osobnostní vlastností, která je podmínkou pro pochopení perspektiv a potřeb dětí“. Co je méně pozitivní, je poznámka autorů, že „silná emocionalita však vytlačuje kontrolu nad racionalitou“ (s. 531). To by na druhé straně znamenalo spíše intuitivní myšlení, které je však v rozporu s pojetím učitele mateřské školy jako profesionála (podrobněji v kapitole 1.4.2).

Výsledky naznačují, že vysokoškolsky vzdělané učitelky dosahovaly v pedagogickém výkonu téměř ve všech aspektech vyšší kvality. Zdá se, že lepší připravenost v psychodidaktické oblasti by mohla dodávat více sebedůvěry učitelkám vysokoškolsky vzdělaným, a tak uvolňovat mentální kapacitu učitele směrem k většímu zaměření na dítě, empatii apod. Nálezy jsou ve shodě s některými zahraničními výzkumy, které přináší informace o tom, že učitelé s vysokoškolskou kvalifikací jsou vnímavější vůči dětem a mají s nimi pozitivnější interakce (např. Howes et al., 2003), ale dokáží vytvářet také bohaté stimulační prostředí, které vede k lepším vzdělávacím výsledkům (např. Litjens & Taguma, 2010).

Zjišťovaná *kvalita reflexe* byla posuzovaná na základě posloupnosti kognitivních operací, které byly ve výrocích učitelek mateřských škol identifikovány. Uvědomujeme si, že pro učitelky bylo obtížné verbalizovat svoje výkony, u některých jsme zachytili problémy s uvědoměním si svých silných a slabých stránek (např. učitelka U2). Vyšší míru kvality, tzv. kritickou úroveň reflexe, jsme zaznamenali u vysokoškolsky vzdělaných učitelek.

44 *Feminita* je specifická zkušenostní optika, pod jejímž vlivem (můžeme hovořit o filtru) participantky vnímají svět a vyhledávají činnosti a situace, které vyhovují této optice. Zároveň feminita zužuje profesní uplatnění a předprogramuje ženské subjekty stát se učitelkami, jelikož učitelská profese je v naší tradici dominantně obsazována ženami (Wiegerová & Gavora, 2014, s. 531).

Dokázaly fakticky argumentovat svoje profesní výkony vzhledem k výkonům dětí s oporou o *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Učitelky středoškolsky vzdělané se zpravidla nedostaly na úroveň návrhů alternativních řešení a žádná z nich do roviny generalizace a metakognice. Tři z nich se pohybovaly v úrovni technické, pouze učitelka U₃ se dostala do vyšší úrovně, tzv. praktické reflexe.

Přestože jde o malý výzkumný vzorek, výsledky jsou v souladu např. se studií Pihlajové a Holstové, které došly k závěrům, že pedagogičtí zaměstnanci⁴⁵ pracující v předškolních zařízeních přemýšlí o své práci především na technické úrovni, pouze 1 % na kritické úrovni (Pihlaja & Holst, 2013, s. 188).

Na vzájemné porovnání výsledků jednotlivých učitelek jsme nazírali z hlediska prototypového chápání kvality učitele mateřské školy a demonstrovali jsme je na profilech učitelek U₂, U₄, U₆ a U₇. Tyto učitelky byly vybrány na základě bipolárních výsledků kvality jejich pedagogického výkonu. Výsledky ukazují, že u učitelek, jejichž výkon vykazoval vysokou míru kvality, byla rovněž zjištěna vysoká úroveň reflektivní kompetence a naopak, u učitelek se slabým výkonem byla jejich reflexe na nejnižší úrovni.

Oblast vztahu pedagogického výkonu a úrovně reflexe patří k málo zkoumaným fenoménům, je tedy nesnadné najít pro podporu tohoto tvrzení adekvátní studie. Naopak Ripleyová (2010) došla k opačným závěrům, že pro kvalitní pedagogický výkon není rozhodující reflexe, ale vytrvalost. Výsledky výzkumu se však liší vybranými postupy a cíli. To může být důvodem odlišností jednotlivých závěrů.

Závěry jsou v souladu s výsledky výzkumu expertnosti (srov. Píšová et al., 2013, s. 40–44), respektive odpovídají modelovému prototypu v tom smyslu, že to, jakým způsobem učitel přemýšlí o dětech, o obsazích, vzdělávacích strategiích i o sobě samém, se odráží v jeho jednání. Jinými slovy, u vysoce kvalitních učitelů dochází k vysoké míře shody mezi výstupy z profesního hledu, který zahrnuje i hlubokou reflexi a výstupy v podobě jednání ve vzdělávacích situacích.

Lze konstatovat, že výsledky signalizují rozdíly v profesním a „neprofesním“ myšlení učitelů mateřských škol, které vidíme (a) v plánování svého budoucího jednání, tedy anticipaci dění ve třídě, které odlišuje „laické“ řešení situací „až nastanou“

45 Zkoumaný vzorek sestával v 54 % z učitelů mateřských škol, čtvrtinu zorku tvořili speciální pedagogové, zbytek byli sociální pedagogové, případně nekvalifikovaní pracovníci, většina z nich středoškolsky vzdělaných (Pihlaja & Holst, 2013).

na základě intuice či doporučení jiných, (b) ve schopnosti činit vědomá rozhodnutí o přístupech k dětem a o vzdělávacích postupech, která cíleně směřují k rozvoji osobnosti dítěte a za která učitel přebírá individuální zodpovědnost, a (c) dovednost reflexe, tedy uvědomění, pojmenovávání a vysvětlování praktické zkušenosti za pomoci pojmů sdílených v profesním společenství (*lege artis*), jinými slovy řečeno sdílení toho, jak učitel rozumí tomu, co dělá a jak zdůvodňuje své jednání.

Je zřejmé, že pokud jde při reflexi o pouhé sebeuvědomění nepodepřené hlubší analýzou, tedy postavené pouze na tzv. subjektivních teoriích, nelze předpokládat, že by docházelo k podstatnějším změnám v jednání učitelky, zejména při složitějších situacích spojených s individualizací vzdělávání.

Tato studie má také svá omezení. Limitující je především malý výzkumný vzorek. Počet učitelek je příliš nízký, aby bylo možné dělat obecnější závěry. Druhým omezením může být analýza videonahrávky pouze z jednoho videozáznamu dopoledních vzdělávacích aktivit v mateřské škole. Více sledovaných dnů by mohlo lépe ukázat charakteristiky pedagogického výkonu jednotlivých učitelek.

ZÁVĚR

Monografie je první publikací, která přináší ucelenou teorii profese učitele mateřské školy s přesahem do přípravného vzdělávání k této profesi. Text byl veden snahou odpovědět na otázky: *Jaká je současná profese učitele mateřské školy? Jaký by měl učitel mateřské školy být? Jak koncipovat přípravné vzdělávání na tuto profesi?*

Odpověď na první otázku najde čtenář v teoretické části monografie. Ta přináší vhled do historických kořenů profese, které sahají do 19. století. Ve srovnání s dalšími učitelskými profesemi je učitel mateřské školy profesí poměrně mladou. Přesto můžeme vidět zejména v diskuzi o podobě přípravného vzdělávání na tuto profesi až ambivalentní přístupy, od krátkodobých kurzů z konce 19. století až po povinné vysokoškolské vzdělání uzákoněné v padesátých letech minulého století. Ve vývoji profese učitele mateřské školy, zejména rolí, které jsou mu přisuzovány, se odráží aktuálně vnímaný účel předškolního vzdělávání ve vztahu ke školské politice v různých obdobích. V českém předškolním vzdělávání můžeme sledovat různé variace, od obecně socializačního až po záměrně vzdělávací. Největší zlom ve vývoji profese učitele mateřské školy můžeme zaznamenat na přelomu tisíciletí (20. a 21. století) v souvislosti s kurikulární reformou.

Tato diachronní perspektiva vytvořila východisko pro synchronní analýzu profese učitele mateřské školy v mezinárodní perspektivě. Analýzy stavu českého výzkumu této oblasti ukázaly paradigmatické posuny především v cílech a zvolených metodách studií. V porovnání s mezinárodní situací jsou ale výzkumy profese učitele mateřské školy v České republice spíše ojedinělé, nepodávající ucelený obraz o kvalitě jeho výkonu a implementaci kurikulární reformy.

Současné poznatky o profesi učitele mateřské školy byly v této práci ukotveny v kontextu postmoderní situace, která přináší do vzdělávání nové epistemologické, ale i etické teze. Ty znamenají především kritiku moderního technicistního přístupu člověka ke světu a otevírají témata, jakými jsou lidská důstojnost, svoboda, diverzita či spravedlnost.

Na různých místech knihy se vynořuje téma kvality, ať už předškolního vzdělávání či učitele. Je na něj nahlíženo z různých zorných úhlů. V knize jsou představovány rozdílné modely kvalitního učitele, srovnávána různá pojetí, ale i empirické nálezy, především zahraniční provenience. Zjištění, která přinesla teoretická reflexe, směřují k tomu, že kvalitnějších výkonů dosahují učitelé s vysokoškolským vzděláním.

Analýza současného stavu profese učitele mateřské školy vyústila do zpracování teoretického prototypového modelu učitele mateřské školy. Model nabízí soubor určitých aspektů kvality, kterých mohou jednotliví učitelé dosahovat v individuální míře. Tento model tedy nevychází z normativního přístupu ke sledování kvality učitele, který bývá postaven na přesně definovaném souboru profesních činností či dovedností. Prototypový model kvality učitele mateřské školy považujeme za jeden z přínosů publikace. Současně jej postulujeme jako odpověď na otázku *Jaký by měl být učitel mateřské školy?* Tento teoretický model je možné dále rozvíjet směrem k jeho aplikaci v předškolním vzdělávání, empiricky ověřit či využít k diskuzi o přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol.

Další přínosy knihy vnímáme ve zjištěních, které přinesly empirické studie. Ty směřovaly k odpovědím na otázku: *Jak koncipovat přípravné vzdělávání pro profesi učitele mateřské školy?* Prezentované výzkumy poukázaly na to, že reflexi lze rozvíjet jako růstovou kompetenci prostřednictvím reflektivních technik užívaných v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol (1. studie). Ve druhé studii jsme sledovali vztah mezi reflexí a výkonem, ale také jsme srovnávali výkony učitelek se středoškolskou a vysokoškolskou přípravou na profesi.

Největší přínos publikace dle našeho názoru spočívá v tom, že jsme pomohli odkrýt variabilitu pedagogického výkonu učitelů mateřských škol, i když pouze ve vybraných aspektech. Z našeho pohledu se však jednalo o aspekty, které ve velké míře ovlivňují sociokonstruktivistickou podobu předškolního vzdělávání. Zároveň jsme ukázali, že existují individuální odlišnosti mezi pedagogickým výkonem učitelů, což je v souladu s prototypovým modelem učitele mateřské školy. Následná komparace naznačila, že kvalita výkonu i úroveň reflexe byla u vysokoškolsky vzdělaných učitelek vyšší. Domníváme se, že jsou tudíž kvalifikační možnosti v rozporu s myšlenkou profesionalizace učitelství v mateřských školách.

Limitace prezentovaných studií jsme zmínili již v jejich diskuzích. Jistá omezení platí i pro teoretickou část publikace. Jde především o kontextovost. Poznatky o profesi učitele mateřské školy souvisí jak se sociologickým vymezením profese, tak s pedagogicko-psychologickým pojetím kvality výkonu profese, které se mohou v čase měnit.

I přes určité limity této práce věříme, že kniha bude přínosem k diskuzi o profesionalitě učitele mateřské školy a o potřebě terciárního vzdělávání jako nutného předpokladu kvalitního pedagogického výkonu. Jsme přesvědčeni, že naše zjištění

přispějí také k lepšímu pochopení důležitosti předškolního vzdělávání pro celou další vzdělávací etapu každého jedince. Přínos tedy vidíme jak pro teorii, tak pro společenskou praxi.

Uváděné výsledky signalizují, že bude důležité se ve výzkumech zabývat tím, jak je rozvoj sebereflexe a pedagogického výkonu ovlivňován institucionálním kontextem včetně jeho podpory. Znamená to zkoumat např. proces uvádění do praxe, řízení mateřské školy, respektive osobnost ředitele/ky mateřské školy, týmovou práci, kolegiální apod. Jak výzkum naznačil, je-li kvalita výkonu spojená s kvalitou sebereflexe, pak institucionální kontext ovlivňuje oboje.

Jedno ze zásadních témat, které by mělo být řešeno empiricky, je koncepce a kvalita přípravného vzdělávání v terciární úrovni – jeho cíle, obsahy i procesy.

LITERATURA

- Ackerman, D. (2006). The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages. *Educational Policy*, 20(1), 85–112.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53–67.
- Arnett J. (1989). Caregivers in day care centres: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the worlds best-performing schools come out on the top*. London: McKinsey.
- Barnett, W. S. (2004). *Better teachers, better preschools: Students achievement linked to teacher qualifications*. Preschool policy matters, NIEER. Dostupné z <http://nieer.org/resources/policybriefs/3.pdf>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Rutgers: The State University of New Jersey.
- Baxter, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31–42.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention in students „connectiveness“ to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243–262.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2008). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Bendl, J. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19–35.
- Bertrand, J. (2007). Preschool programs: Effective curriculum. comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1–7. Toronto: Margaret and Wallace McCain Family Foundation.
- Bingley, P., & Westergaard-Nielsen, N. (2012). Intergenerational transmission and day care in Denmark. In J. Ermisch, M. Jantti, & T. Smeeding (Eds.), *Inequality from childhood to adulthood: A cross-national perspective on the transmission of advantage*. New York: Russell Sage Foundation.
- Biktagirova, G. F., & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre-school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 185–194.
- Bláha, I. A. (1927). *Sociologie dětství*. Praha: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských a Dědictví Komenského.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *The taxonomy of educational objektives. The classifications of educational goals, Handbook I*. New York: David Mc Key Company.

- Bodrová, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Bodrová, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context* (s. 156–176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolla, V. (2015, červen). *Quality framework on early childhood education and care*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Hellenic presidency conference on the quality of early childhood education and care (ECEC), Atény.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National research council, Committee on early childhood pedagogy, Commission on behavioral and social sciences and education. Washington: National Academy Press.
- Bowlby, J. (1969). *New attachment*. New York: Basic Books.
- Brilli, Y., Del Boca, D., & Pronzato, C. (2011). *Exploring the impacts of public childcare on mothers and children in Italy: Does rationing play a role?* Bonn: IZA.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 212–222.
- Brotherson, S. E. (2005). Principles for establishing a home of teaching and learning. In S. K. Klein & E. J. Hill (Eds.), *Creating home as a sacred center: Principles of everyday living* (s. 245–260). Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Burkovičová, R. (2006). *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: vybraná problematika*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Burkovičová, R. (2009). Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV. Hradec Králové: PdF UHK. [CD-ROM]
- Burkovičová, R. (2012). Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele MŠ. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 128–135). Praha: Univerzita Karlova.
- Burkovičová, R. (2012a). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností učitelství v mateřských školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Burkovičová R. (2014). Děti předškolního věku v procesu inkluze. In M. Kaleja (Ed.), *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami* (s. 10–34). Ostrava: PedF OUI.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age nine and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 31(6), 871–889.

- Colley, Ch. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Colom, A. J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: la Teoría del Caos como paradigma educativo. *Revista de educación*, 332, 233–248.
- Corsaro, W. (2014). *The sociology of childhood*. Bloomington: Indiana University.
- Crebbin, W. (1999). Teacher education in Australia. In H. Niemi (Ed.), *Mooving horizons in education* (s. 113–137). Helsinki: University of Helsinki.
- Crone, L. J., & Teddlie, Ch. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1–12.
- Cuhne, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31–47.
- Čáda, F. (1906). *Studium řeči dětské, I. Povšechné otázky o vývoji mluvy dětské*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského.
- Čáda, F. (1908). *Studium řeči dětské, II. Vývoj dětské slovní zásoby*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského.
- ČŠI (2002). *Výroční zpráva České školní inspekce za šk. rok 2001/2002*. Praha: ČŠI.
- ČŠI (2015). *Výroční zpráva České školní inspekce za šk. rok 2014/2015*. Praha: ČŠI.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007). *Teachers matter: onnecting work, lives and effectiveness*. Oxford: McGraw Hill.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the internatinal commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter.
- Diamond, K. E., & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for head start teachers. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 75–93.
- Dhuey, E. (2007). *Who benefits from kindergarten? Evidence from the introduction of state subsidization* (Job Market Paper). Santa Barbara: Department of Economics, University of California.
- Dhuey, E. (2011). Who benefits from kindergarten? Evidence from the introduction of state subsidization. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 3–22.
- Doležalová, L. (2009). Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, 14(1), 166–177.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 392–431). Nex York: Macmillan.
- Dumas, C., & Lefranc, A. (2010). Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France. *Théorie Économique Modélisation et Applications*, 7, 1–31.
- EACEA. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., & Henry, G., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580.

- Education Scotland. (2013). *Curriculum for Excellence Implementation Plan 2013/14*. Scotland: Education Scotland. Dostupné z: <http://www.educationscotland.gov.uk/Images/CfEImplementationPlan2013to14.tcm4-810944.pdf>
- Elliott, J. (2006). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169–185.
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford Press.
- Esping-Andersen, G. (2015). Investing in early childhood. *Revue Belge de Sécurité Sociale*, 56(1), 99–112.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Erpenbeck, J., & Sauer, J. (2001). Das Forschungs-und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. *QUEM-report*, 67, 9–65.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. New York: The free press.
- European Commission (1996). *Quality targets in services for young children*. Dostupné z <http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf>
- European Commission (2011). *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Eurydice (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098CS.pdf
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evropská komise. (2011). *Sdělení Komise – kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*. Brusel. Dostupné z: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/cs/11/sto6/sto6264.cs11.pdf>
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 79–87.
- Farrell, P. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Feldmanová, A. (2014). Styl vyučování učitele v mateřské škole. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 2(1), 75–115.
- Felfe, C., & Lalive, R. (2011). *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. CESifo area conference on economics of education: Center for economics studies.
- Fendler, L. (2003). Teacher reelection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.

- Finlay, L. (2008). *Reflecting on „Reflective practice“*. Practise-based professional learning centre. Milton Keynes: PBPL, The Open University.
- Fook, J., & Askeland, G. (2006). The ‘critical’ in critical reflection. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical reflection in health and welfare* (s. 16–31). Maidenhead: Open University Press.
- Foucault, M. (1996). „Omnes et singulatim“. In *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311.
- Gadamer, H., G. (2010). *Pravda a metoda*. Praha: Triáda.
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Garner, P., & Mahatmay, D. (2015). Affective social competence and teacher-child relationship quality: Race/ethnicity and family income level as moderators. *Social Development*, 24(3), 678–697.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing*. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchanges*, 15(3), 9–26.
- Graham, T. (1997). The National curriculum for teacher training: playing politics or promoting professionalism? *British Journal of In-service Education*, 23(2), 163–177.
- Graham, A., & Smith, D. (2008). *Early Intervention: Good Parents, Great Kids, Better Citizens*. Centre for Social Justice and Smith Institute.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start. Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Gregorc, J., Meško, M., Videmš, M., & Štihec, J. (2012). Human resource factors as an element of the quality implementation of motor activities in kindergartens. *Kinesiology*, 44(1), 73–82.
- Griffin, M. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective practise*, 4(2), 207–220.
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527–544.
- Hanušová, R. (2002). Výzkum vzdělávacích potřeb učitelky MŠ. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Praha: PedF UIK. [CD-ROM]
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Harrison, L., Ungerer, J., & Smith, G. (2009). *Child care and early education in Australia – the longitudinal study of Australian children*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale – revised*. New York: Teachers College Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Havlinová, M. (Ed.). (1995). *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál.

- Havlíková, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L., & Vencálková, E. (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Havlíková, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L., & Vencálková, E. (2006). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (aktualizovaný program). Praha: Portál.
- Havlíková, M., Lacinová, I., Petrasová, N., Syslová, Z., Šprachtová, L., & Vencálková, E. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole* (2. aktualizovaný program). Praha: Portál.
- Havnes, T., & Mogstad, M. (2011). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97–129.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–35.
- Hejlová, H., Opravilová, E., Bravená, N., & Uhlířová, J. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: PedF UK.
- Helmke A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helus, Z. (1991). Dítě jako východisko školské reformy. *Výchova a vzdělávání*, 1(6), 117–120.
- Helus, Z. (2003). Humanizace školy – samozřejmost či rozporuplná výzva. *Pedagogická revue*, 55(5), 427–440.
- Helus, Z. (2004). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2009). Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. In T. Janík & V. Švec (Eds.), *K perspektivám školního vzdělávání* (s. 29–34). Brno: Paido.
- Helus, Z. (2009a). *Dítě v osobnostním pojetí* (přepřacované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
- Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., Wang, Y. C., La Paro, K., Mims, S. U., Crosby, D., ... Cassidy, D. J. (2015). Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(1), 199–214.
- Hindman, A. H., Pendergast, L. L., & Gooze, R. A. (2016). Using bifactor models to measure teacher-child interaction quality in early childhood: Evidence from the caregiver interaction scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 366–378.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Paido.
- Horká, H., Grůzová, L., & Syslová, Z. (2014). Stimulace k cílené reflexi zkušeností studentů v přípravě učitelů mateřských škol. *ACORát*, 1(3), 3–9.
- Hornáčková, V., Syslová, Z., Hercíková, E., & Holubářová, E. (2014). The Level of Reflective Skills of Nursery School Teachers. In Z. Bekirogullari & M. Y. Minas. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 853–860.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120.
- Hrubá, J. (2009). Po osmi letech máme analýzu Bílé knihy. Dostupné z http://msmt.cz/file/9399_1_1/
- Hsueh, Y., & Tobin, J. (2003). Chinese early childhood educators' perspectives on dealing with a crying child. *Journal Early Childhood Research*, 1(1), 73–94.

- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Sydney: Centre for parenting and research, NSW Department of community services.
- Husserl, E. (2001). *Idea fenomenologie*. Praha: OIKOYMENH.
- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(1), 37–51.
- Hyson, M. H., Tomlinson, B., & Morris, C. A. S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1), 1–17.
- Chlup, O. (1908). *Mravní nemoci dětství*. Náchod: Knihkupectví B. Chrástiny.
- Chlup, O. (1925). *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno: Filosofická fakulta.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (Eds.). (1938). *Pedagogická encyklopedie, Díl I*. Praha: Novina.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (Eds.). (1939). *Pedagogická encyklopedie, Díl II*. Praha: Novina.
- Chlup, O., Kubálek, J., & Uher, J. (Eds.). (1940). *Pedagogická encyklopedie, Díl III*. Praha: Novina.
- James, A., & Prout, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout. (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood. New directions in the sociological study of childhood*. Basingstoke: The Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhoods: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 7–32). London: Falmer Press.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). Škola a její funkce. In H. Horká, H. Filová, T. Janík, & J. Kratochvílová. *Studie ze školní pedagogiky* (s. 7–12). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*, 62(3), 244–261.
- Janík, T., & Míková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Minaříková, E., et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska – aplikace – výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: NÚV.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajčíková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis Scholae*, 8(3), 133–158.

- Jarníková, I. (1908). *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných*. Čáslav: Tiskem Jos. Frengla.
- Jarníková, I. (1911). *Průručka pro školy mateřské*. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551–571.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). To weave together: Play and learning in early childhood education. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 16(1), 33–48.
- Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2006). Preschool programs: Effective curricula. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (s. 1–4). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85–94.
- Kargerová, J., Krejčová, V., Maňourová, Z., Sobolová, R., & Škardová, M. (2011). *Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step ČR o. s.
- Kargerová, J., & Maňourová, Z., et al. (2013). *Individualizace ve výuce*. Praha: Step by Step ČR o. s.
- Kartous, B. (2016). *Česká škola, to je skanzen*. Dostupné z <http://www.eduin.cz/clanky/mlada-fronta-dnes-ceska-skola-to-je-skanzen/>
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexivna výučba a reflexia v príprave učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2006). Reflexie študentov učiteľstva z pohľadu kvalitatívneho výskumu. *Pedagogika*, 56(1), 58–79.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipia E. & Seberová, A. et al. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (Eds.). (2009). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kaščák, O. (2010). Kvalita školy medzi diskurzom a realitou. *Školní psycholog*, 12(1–2), 11–16.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. *Sociální studia*, 9(2), 13–29.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012a). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2013). Buttoning up the gold collar — The child in neoliberal visions of early education and care. *Human Affairs*, 23(2), 319–337.
- Kaščák, O., Pupala, B., Lehotská, V., & Zápotočná, O. (2015). Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: Portrét jednej slovenskej slabosti. *Orbis scholae*, 9(1), 119–138.
- Kelley, P., & Camilli, F. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programmes: A meta-analysis*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research, Rutgers University

- Key, E. (1909). *The century of the child*. New York: The Knickerbocker Press.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Klaus, V. (2016). *Prof. Drsc. Ing. et Mgr., paní učitelka Míla, CSc., PhD.* Dostupné z <https://www.novinky.cz/komentare/403978-komentar-prof-drsc-ing-et-mgr-pani-ucitelka-mila-csc-phd-vaclav-klaus-ml.html>
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu*. Praha: SLON.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerverf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická příprava budoucích učitelov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kostrub, D. (2005). *Dizajn procesu výučby v materskej škole. Kurikulárne inžinierstvo a pedagogické navrhovanie*. Prešov: Rokus.
- Kostrub, D. (2008). *Dieťa/žiak/student – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus.
- Kotásek, J. (2004). Transformace školy v demokratizující se společnosti. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl (s. 67–80). Brno: Paido.
- Kotátková, S. (2006). Předškolní výchova. *Pedagogická orientace*, 16(1), 57–72.
- Kotátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*, 14(2), 69–84.
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola* (2. přepracované vydání). Praha: Grada.
- Krejčová, V. (2003). Jakou pedagogickou přípravu potřebují učitelky mateřských škol? In *Sociální souvislosti výchovy a vzdělávání*. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. Brno: Paido. [CD-ROM]
- Krejčová, V. (2010). Individualizace jako východisko pro plánování a realizaci obsahu předškolního vzdělávání. In Z. Syslová (Ed.), *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřských školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Kropáčková, J. (2014). Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. In Z. Syslová & V. Rodová (Eds.), *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás* (s. 252–258). Brno: Masarykova univerzita.
- Kropáčková, J., & Janík, T. (2014). Editorial: Předškolní pedagogika – etablování oboru. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465–467.

- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–508.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), 185–196.
- Kuhn, T. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH.
- Kurelová, M. (1998). *Učitelská profese v teorii a v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- La Boskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Columbia University.
- Lacinová, I. (2002). Od osnov k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava pedagogů*. Praha: APV.
- Langefors, B. (1981). *Teoretická analýza informačních systémov*. Bratislava: Archa.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1963). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: SPN.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.
- Laudó Castillo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna: educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 23(2), 45–68.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 254–264.
- Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). Literature review on the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. In *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies* (nečisl.). Brussels: European commission, Directorate-general for education and culture.
- Lehrl, S., Kluczniok, K., & Roszbach, H-G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skillsthrough elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 475–488.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 314–322.
- Leseman, P. P. M. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: review of the literature. In *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (s. 17–49). Brussels: Eurydice
- Lewis, K., & Burd-Sharps, S. (2011). *The measure of America 2010–2011. Mapping risks and resilience*. New York and London: New York University Press.
- Lieberman J. (1970). *The tyranny of expertise*. New York: Walker and Cy.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on early childhood education and care*. Paris: OECD.

- Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmů, a přehled současných výzkumů. *Pedagogická orientace*, 23(3), 318–341.
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: FF UK.
- Loudová-Stralczyńska, B. (2012). Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis Scholae*, 6(1), 69–80.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.
- Lukášová, H., Helus, Z., Kratochvilová, J., Rýdl, K., Spilková, V., & Zdražil, T. (2012). *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení. Filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol.
- Lukášová-Kantorková (Ed.). (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: PedF OU.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and teaching. Theory and Practise*, 4(5–6), 543–566.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions Minuit.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*, (s. 95–124). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Majerčíková, J., Gavora, P., Ficová, L., & Hirschnerová, Z. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Majerčíková, J., & Syslová, Z. (2014). Ako učiteľky materských škôl vnímajú svoju profesijnú zdatnosť pre spoluprácu s rodičmi. In J. Poláchová Vašátková & E. Kaněčková Dvořáková (Eds.), *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí* (s. 47–58). Olomouc: Geva.
- Majerčíková, J., & Syslová, Z. (2014a). Profesijní zdatnost učitelek pro spolupráci s rodiči: situace v českých a slovenských mateřských školách. In Z. Syslová & V. Rodová (Eds.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás* (s. 124–135). Brno: Masarykova univerzita.
- Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Marcos, M. J., & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributors. *Educational Research Review*, 2(1), 112–132.
- Marcos, M. J., Sanchez, E., & Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection; What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–35.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 35(3), 232–258.
- Mareš, J. (2010). Kvalita života školy. *Školní psycholog*, 12(1–2), 17–24.
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.

- Mareš, J., Skalská, J., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1), 23–35.
- Marešová, L. (2011). *Učitel a zdraví. Vztah mezi zdravím pedagogů mateřských škol a výkonem jejich učitelské profese* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Panorama.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243–259.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: McKinsey & Company.
- Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2006). *The effective pre-school provision in Northern Ireland (EPPNI) project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(1), 5–12.
- Millerová, A. (2001). *Opomíjený klíč k znovuzískání radosti ze života*. Praha: NLN.
- Ministry of Education (1996). *Te Whāriki. He Whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o aotearoa: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Miňová, M. (Ed.). (2013). *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Mischo, Ch., Wahl, S., Strohmer, J., & Wolf, C. (2014). Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 193–206.
- Mitchell, L., & Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings*. Report for the New Zealand Ministry of education. Wellington: NCER.
- Modrý konik (2011). Dostupné z <https://www.modrykonik.cz/forum/predskolacek/matrska-skola-co-o-dni-ocekavate/>
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood. Anthropological perspectives on children's lives*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- MŠMT (2000). *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2013). *Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/26624/download/>

- MŠMT. (2014). *Výkonová data o školách a školských zařízeních*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013>
- MŠMT. (2015). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- MŠMT (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para el futuro (7 places de Fontenoy)*. Paris: UNESCO.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Navrátilová, H. (2015). Učitel/ka mateřské školy a jeho postavení ve školském systému. In A. Wiegrová (Ed.), *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 21–36). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D. A., Korthage, F. A., Boud, D., Jarvis, P. ... Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita.
- New, R. S., & Cochran, M. (Ed.). (2007). *Early childhood education. An international encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers.
- Nezvalová, D. (2000). *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Niemi, H. (2004). *Evidence-based teacher education – investment for the future*. Manuscript.
- Novakovič, S. (2014). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 153–163.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Opperman, E., Anders, Y., & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174–184.
- Opravilová, E. (1993). *Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy*. Praha: PedF UK.
- Opravilová, E. (2007). Cesta pracovníc předškolní výchovy za vzděláváním. In J. Kropáčková (Ed.), *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě* (s. 12–22). Praha: PedF UK.
- Opravilová, E. (2009). Hra. In Z. Syslová (Ed.), *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřských školách* (s. 1–6). Praha: Verlag Dashöfer.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2005). *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: PedF UK.

- Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2008). Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In J. Kropáčková (Ed.), *Dítě předškolního věku dříve a dnes* (s. 53–60). Praha: PedF UK.
- Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2016). Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově (Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti). *Pedagogika*, 66(1), 39–50.
- Orstein, A. C., & Levine, D. U. (1989). *Foundation of education*. Boston: Houghton Mifflin co.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.
- Patočka, J. (2008). *Fenomenologické spisy I*. Praha: OIKOYMENH.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10(3), 531–547.
- Pavlíková, O. (2009). Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ predprimárneho vzdelávania. *Príloha Pedagogických rozhľadov*, 18(2), nečisl.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culklin, M. L., Howes, C., & Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553.
- Pelikán, J. (2012). Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. *Pedagogická orientace*, 22(4), 581–595.
- Petrová, Z. (2009). Mediované učenie: teoretické súvislosti a možnosti jeho aplikácie do predprimárneho vzdelávania. In P. Hic (Ed.), *Acta facultatis paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity*, (s. 96–108). Trnava: PdF TU.
- Petrusek, M. (2006). *Společnosti pozdní doby*. Praha: Slon.
- Penn, H. (2009). *Early childhood education and care: key lessons from research for policy makers. Technical Report*. Brussel: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie intelligence*. Praha: Portál.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.
- Pihlaja, M. P., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182–198.
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press.

- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (Ed.). (2005). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2006). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Porubský, Š., Kosová, B., Vančíková, K., & Babiaková, S. (2013). *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, Holandsko: Springer.
- Pražák, F. (1948). *České dítě*. Praha: Melantrich.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002a). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). 20 let České asociace pedagogického výzkumu: historie a výzvy současnosti. *Pedagogická orientace*, 22(4), 596–607.
- Průcha, J. (2014). Trendy zkoumání edukace dětí předškolního věku: Východiska k zformování vědecké disciplíny. In Z. Syslová & V. Rodová (Eds.), *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás* (s. 6–14). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Poloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných nálezů*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1937). *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogenese lidské psychiky*. I. Praha: SPN.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., & Heid, C. (2012). *Third grade follow-up to the Head start impact study-final report, (OPRE Report)*. Office of Planning, Research and Evaluation Administration for Children and Families U. S. Department of Health and Human Services.
- Rabušicová, M. (2015). Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika? In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 83–100). Praha: Pedf UK.
- Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Ripley, A. (2010). *What makes a great teacher?* Dostupné z <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2010/01/what-makes-a-great-teacher/307841/>
- Ruddick, S. (2003). The politics of aging: Globalisation and the restructuring of youth and childhood. *Antipode*, 35(2), 334–362.

- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M., & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas I: The prevalence of psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 126(6), 493–509.
- Rýdl, K. (2002). *K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení*. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2014). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ryška, R. (Ed.). (2008). *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: PdF Univerzity Karlovy.
- Řehulka, E. (1997). Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*, 9(4), 7–11.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AVČR.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. S., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). *The Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 5*. London: IoEL.
- SERRJ – *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 42(2), 155–166.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Eds.). (2009). *Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Williams, P., & Sandberg, A. (2012). Systematic quality work in preschool. *International Journal of Electronic Commerce*, 45(1), 123–150.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (s. 75–93). Hillsdale: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (s. 383–395). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schoenbeck von, H. (2006). *A pro děti svítá... podpora místo manipulace*. Pardubice: Univerzita Pardubice a CZ EFFE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- Sonmez, D., & Hakverdi-Can, M. (2012). Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(46), 141–158.
- Sovová, P. (2012). Hlasová výchova jako součást osobnostního rozvoje učitele. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 182–193). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Spiess, C. K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: Does kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255–270.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí učitelské přípravy. *Pedagogika*, 56(1), 19–30.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338–348.
- Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 60(3–4), 265–275.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Spilková, V., Tomková, A., Kargerová, J., Wildová, R., Zmrzlík, B., & Trunda, J. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PedF UK.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Spousta, V. (2013). Pokus o modelování bipolarity praktického a teoretického nazírání. *Pedagogická orientace*, 23(1), 112–125.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Starý, K., & Shánilová, I. (2010). *Koordinátor autoevaluace*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London: SAGE Publications.
- Stejskal, C. (1934). *Dětská inteligence*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví.
- Stejskal, C. (Ed.). (1927). *Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 30., 31. října, 1. a 2. listopadu 1926*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v Praze.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912–927.

- Straková, J., Greger, D., Kalous, J., Košťálová, H., Polechová, P., Simonová, J. ... Veselý, A. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyzanaplnovani-cilu-vzdelavani.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Strouhal, M. (2012). Teorie výchovy v postmoderní době: Krize, nebo nová příležitost? Úvaha o univerzalitě a komplexnosti v pedagogických souvislostech. *Pedagogika*, 4(41), 360–369.
- Svoboda, J. (1958). Školka. In Školka Jana Svobody. *Vyučování malých dětí z roku 1837*. Praha: SPN.
- Svobodová, E. (2009). Jak si rozumíme s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání? In V. Hornáčková (Ed.), *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové: PdF UHK. [CD-ROM]
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Suraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DFES Publications.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Syslová, Z. (2010). Sebehodnocení učitelky mateřské školy. In R. Burkovičová (Ed.), *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference ze dne 14. 1. 2010*. [CD-ROM]. Ostrava: PdF OU.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace mateřské školy. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2012a). Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 128–135). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2015). Jak učitelé/ky vnímají edukační realitu. In A. Wiegerová (Ed.), *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 37–48). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Syslová, Z. (2015a). The level of reflection in the professional development of pre-primary teachers. *Przeglad Pedagogiczny*, 9(1), 73–84.
- Syslová, Z. (2016). Kvalita versus kvalifikace: jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol? In V. Chytrý & J. Janovec (Eds.), *Trendy a perspektivy předškolního vzdělávání*, (s. 83–94). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Syslová, Z. (2016a). Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 440–454.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Horká, H. (2016). Reflexe pedagogických činností jako klíčový faktor profesního rozvoje. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2016* (s. 405–418). Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: PdF MU.

- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Syslová, Z., Hornáčková, V., Kocián, J., Parmová, L., Puškinová, M., Poláková, H. ... Štěpánková, L. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Výuková videa*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M. & Štěpánková, L. (2016) *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Syslová, Z., Pavlovská, M., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Ziklová, N. (2016). Developing professional skills in pre-primary teachers via reflexion and self-reflection. *E-Pedagogium*, 16(2), 108–119.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117–143.
- Süssová, A. (1912). *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí*. Brno: Brněnská matice školská.
- Šedová, K. (2013). Zlo neoliberalismu. Recenze knihy. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 167–171.
- Šilhánová, K. (2012). *Videotrenink interakcí*. Studijní materiál. Praha: SPIN.
- Šíp, R. (2013). *Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie. Vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů* (Habilitační práce). Brno: PdF MU.
- Šíp, R. (2013a). Zdroj politické neúčinnosti pedagogické komunity. *Pedagogická orientace*, 23(2), 246–257.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Šmelová, E. (2004). Práce s výukovými cíli při tvorbě třídního vzdělávacího programu v MŠ. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV*. Ústí nad Labem: UJEP. [CD-ROM]
- Šmelová, E. (2008). Dítě v kontextu současného předškolního vzdělávání. In T. Svatoš & I. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV. Hradec Králové: PdF UHK. [CD-ROM]
- Šmelová, E. (2009). Terminologie RVP PV jako pedagogický problém. In V. Hornáčková (Ed.). *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové: PdF UHK. [CD-ROM]
- Šmelová, E. (2013). Zóna nejbližšího vývoje jako ukazatel rozvoje schopností dítěte předškolního věku. *Journal of Technology and Information Education*, 5(2), 20–23.
- Šmelová, E., & Fasnerová, M. (Eds.). (2011). *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Štampach, F. (1933). *Dítě nad propastí*. Plzeň: Nakladatelství Marie Lábkové.
- Štech S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310–320.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In S. Bendl & A. Kucharská (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, (s. 139–144). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Štech, S. (2009). *Edukace založená na důkazech*. Dostupné z <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech1.pdf>
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Štech, S. (2013). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
- Štech, S. (2013a). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Šulcová, E. (1989). Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace. *Československá psychologie*, 33(2), 193–204.
- Šulová, L. (2005). *Ranný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šustalová, R. (2012). *Zátěžové faktory v práci učitelek mateřských škol* (Bakalářská práce). Olomouc: PdF UJEP.
- Švaříček, R. (2013). Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia paedagogica*, 18(2–3), 55–72.
- Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2005). Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 7(3), 2–13.
- Švec, V. (2005). Studium implicitních pedagogických znalostí jako inspirace pro osobnostní přípravu učitelství. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (s. 27–40). Brno: Paido.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhléd do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 16(1), 91–102.
- Švec, V. (2012). Sdílení tacitních znalostí ve vzdělávání učitelů jako pohyb od teorie k praxi a zpět. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 99–110). Praha: PdF UK.
- Švec, V. (Ed.). (2002). *Cesty k učitelské profesi. Utváření a rozvíjení pedagogické dovednosti*. Brno: Paido.
- Švec, V., & Bradová, J. (2013). Učitel v teorii a praxi: Kontext a obsah monografie. In V. Švec & J. Bradová (Eds.), *Učitel v teorii a praxi* (s. 7–12). Brno: Masarykova univerzita.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Czech republic*. Paris: OECD Publishing.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 809–829.
- Tesařová, A. (1948). *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*. Brno: Společnost pedagogického musea v Brně.

- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K. & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: NÚV.
- Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Barkai, R., & Tabach, M. (2014). Task design and implementation as a two-way activity: The case of preschool teachers. *Scientia in Educatione*, 5(2), 30–39.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Research documents commissioned by the European Commission, DG Education and Culture.
- van Tuijl, C., & Leseman, P. P. M. (2007). Increases in the verbal and fluid cognitive abilities of disadvantaged children attending preschool in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 188–203.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 113(2), 55–176.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–228.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vašina, B. (2009). *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: PedF UP.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl (s. 19–46). Praha: PedF UK.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PdF UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vermeer, H. J., van Ijzendoor, M. H., Cárcamo M. H., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60.
- Višňovský, E., Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace*, 22(3), 305–335.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2012). Do student teachers attend to mathematics specific phenomena when observing mathematics teaching on video? *Orbis scholae*, 6(2), 85–101.
- Vondrová, N., & Žalská, J. (2015). Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to? *Orbis Scholae*, 9(2), 77–101.
- Vrána, S. (1946). *Česká mateřská škola do nového údobí*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W. T., ... Zaslow, M. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Washington: Society for research in child development.
- Walterová, E. (2009). Funkce školy a školního vzdělávání v soudobé společnosti. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 112–116). Praha, Portál.

- Webster-Stratton C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17(2), 96–114.
- Webster-Stratton C., & Reid, M. J. (2008). Strengthening social and emotional competence in socio-economically disadvantaged young children: Preschool and kindergarten school-based curricula. In W. H. Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (s. 185–203). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wiegerová, A. (Ed.). (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). Conceptualisation of the child and childhood by future pre-school teachers. *Pedagogika* 65(5), 502–515.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Wubbels, T. H., & Korthagen, F. A. J. (1990). The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 29–43.
- Wylie, C. (2011). *Competent learners @ 20: Summary of key findings*. New Zealand: Ministry of education.
- Zeichner, K. M. (1992). Conceptions of reflective teaching in contemporary U. S. teacher education program reforms. In L. Valli (Ed.), *Re-reflective teacher education: Cases and critiques* (s. 161–173). Albany, NY: State University of New York Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SUMMARY

The attention of school policy has been turning in the recent years more and more frequently to pre-school education and, naturally, also to the profession connected with the pre-school education, i.e. pre-school teacher. The heart of this publication is, therefore, the theme of the pre-school teacher profession and the question regarding the conception of the pre-service training in this profession.

The main topic is preceded by two chapters, which analyze the changes in school and the changes thereof as well as the changes in pre-school education in connection with the socio-political and cultural changes, which reflect the postmodern thinking influenced by the technicist approach of humans to the world and also the economic globalization. The presented knowledge on the profession of the pre-school teacher dealt with in the third chapter present the starting point for the reflection upon the form of the preparatory teacher training, which is presented in the fourth chapter.

The fifth chapter speaks about two empirical studies, which pointed out that reflection can be developed as a growth competence via reflective techniques used in the preparatory teacher training of pre-service pre-school teachers (1st study). The second study pointed out that there are individual differences among the teaching performance of teachers, which corresponded with the prototype model of a pre-school teacher introduced in the theoretical part. The subsequent comparison indicates that the quality of performance, as well as the level of reflection, is higher in the university educated teachers. The findings brought suggestions for further research, however, also opened discussion on the professionalism of a pre-school teacher and the need for tertiary education as a necessary pre-requisite for a quality teaching performance.

SEZNAM VYOBRAZENÍ

Tabulka 1	Charakteristika jednotné školy	34
Tabulka 2	Počty učitelů MŠ podle zřizovatelů v letech 2009–2014	111
Tabulka 3	Podíl mužů a žen v regionálním školství	112
Tabulka 4	Věková struktura učitelů mateřských škol	113
Tabulka 5	Vzdělanostní struktura učitelů mateřských škol	114
Tabulka 6	Průměrné měsíční platy učitelů mateřských škol	115
Tabulka 7	Kategoriální systém finální	138
Tabulka 8	Celkové absolutní četnosti výskytu kategorií v 1. a 2. fázi sběru dat	146
Tabulka 9	Počet úryvků a kódů v jednotlivých fázích	148
Tabulka 10	Wilcoxonův test změn před a po intervenci	150
Tabulka 11	Celkové absolutní četnosti sebe/kritiky v kategoriích v 1. a 2. fázi	152
Tabulka 12	Celkové relativní četnosti sebe/kritiky v kategoriích v 1. a 2. fázi	153
Tabulka 13	Celkové absolutní četnosti sebe/kritiky jednotlivých studentek v 1. a 2. fázi	153
Tabulka 14	Zkoumaný soubor	158
Tabulka 15	Autentičnost zaznamenaných hodin	160
Tabulka 16	Kategoriální systém pro hodnocení kvality pedagogického výkonu	161
Tabulka 17	Kategoriální systém pro hodnocení cílů vzdělávání	163
Tabulka 18	Kategoriální systém myšlenkových operací sebereflexe učitelek	164
Tabulka 19	Shrnutí výsledků analýz vybraných aspektů pedagogického výkonu	167
Tabulka 20	Porovnání výsledků analýz vybraných aspektů pedagogického výkonu	175
Tabulka 21	Kvalita reflexe z hlediska myšlenkových operací	176

Obrázek 1.	Hlubková struktura procesu výuky.	65
Obrázek 2.	Klíčové principy rámce kvality.	67
Obrázek 3.	Základní stavební kameny komunikace	78
Obrázek 4.	Profesiogram učitele mateřské školy	81
Obrázek 5.	Model expertnosti učitele (cizích jazyků) ve výukové interakci.	95
Obrázek 6.	Prototypový model kvality učitele mateřské školy ve vzdělávací situaci	96
Obrázek 7.	Požadovaná kvalifikace pro péči a vzdělávání dětí ve věku od 0 do 6 roků v zemích EU	109
Obrázek 8.	Model ALACT popisující ideální proces reflexe.	125
Obrázek 9.	Fáze procesu učení.	128
Obrázek 10.	Druhá etapa <i>sněhové koule</i> – skupinová interakce.	129
Obrázek 11.	Třetí etapa <i>sněhové koule</i>	130
Obrázek 12.	Výsledky <i>sněhové koule</i>	130
Obrázek 13.	Prezentace výstupů skupinové práce.	131
Obrázek 14.	Supervizní setkání nad prezentacemi videozáznamů výuky studentů.	133
Obrázek 15.	Souhrn četností jednotlivých kategorií v obou fázích sběru dat. ...	141
Obrázek 16.	Zobecněný kategoriální systém v propojení s prototypovým modelem kvality učitele mateřské školy.	142
Obrázek 17.	Celkové absolutní četnosti výskytu kategorií v 1. a 2. fázi sběru dat.	146
Obrázek 18.	Rozdíly ve skupinách znalost dítěte, psychodidaktické aspekty a psychosociální aspekty.	147
Obrázek 19.	Rozdíly v relativních četnostech obou fází ve skupinách znalost dítěte, psychodidaktické aspekty a psychosociální aspekty.	147
Obrázek 20.	Změna v kategorii poznávání dítěte před a po intervenci.	150
Obrázek 21.	Změna v kategorii spontánní činnosti před a po intervenci.	151
Obrázek 22.	Změna v kategorii pravidla před a po intervenci.	151
Obrázek 23.	Sdružení kritických výroků studentek v programu ATLAS.ti podle jejich obsahového zaměření.	153
Obrázek 24.	Shrnutí výsledků hodnocení pedagogického výkonu v jednotlivých kategoriích.	168
Obrázek 25.	Hodnocení kategorie cíle u jednotlivých učitelek	171
Obrázek 26.	Pohled na vybrané aspekty pedagogického výkonu jednotlivých učitelek mateřské školy.	174
Obrázek 27.	Pohled na vybrané aspekty pedagogického výkonu učitelky mateřské školy.	175

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

absolvent 91, 107, 121

ALACT model 125

D

dimenze 63, 100, 110, 123

E

efektivita 12, 15, 17, 59, 70, 71, 78, 79, 83, 90,
120, 135, 153, 165, 177, 178, 183

F

facilitátor 83, 85, 134, 136

G

globalizace 12, 16, 25

I

inkluze 38, 42, 60, 74, 85, 89, 91, 108, 119

ISCED 29, 30

J

jednotná škola 34–35, 37, 55, 71, 106

K

klíčové kompetence 44–45, 119, 172

kompetence 13, 25, 38, 39, 43, 44, 47, 60, 85,
90–101, 125, 134, 137, 138, 143, 145,
152, 163, 166, 172, 180, 183, 184, 186

konstruktivismus 18, 44, 46, 70–71, 118, 127,
129, 131, 143

kurikulární reforma 12, 18, 40, 56–58, 72, 191

kvalifikace 12, 25, 27, 43, 73, 102–110, 116,
118, 158, 187

kvalita 12, 17, 23, 29, 47, 57, 60, 61–72, 73,
83–86, 90–104, 119–120, 121, 134,
141–143, 155, 157–193

M

mentoring 68, 71, 127, 137, 157

model 19, 20, 26, 37, 39, 47, 53, 82, 90–93, 99,
108, 110, 122, 123–126, 134

model kompetencí 45, 101

N

neoliberální 15–17, 21–27, 44

P

postmoderna 12, 15–21, 25–27, 43, 110, 116,
120, 191

profese 11, 20, 23–27, 53, 92, 99, 102, 116, 137,
191

profese učitele 11, 20, 22–27, 29, 73–82, 86, 98,
110–111, 117–120, 121, 134, 137, 191

profesiogram 52, 80–82, 89

profesionalita 22, 23, 73, 96, 120, 135

profesionalizace 22–25, 90

profesní rozvoj 11, 71, 91–93, 98–107, 127,
137, 157, 162

prototypový model 12, 93–98, 141–143, 167,
179, 192

přípravné vzdělávání 12, 24, 41, 62, 73, 83, 94,
103, 117, 118, 121–137, 178, 191

R

Rámec profesních kvalit učitele MŠ 91–95,
101–102, 118, 140, 157

reflexe 13, 16, 89, 92–95, 124–132, 137–157,
166, 184–189, 191

S

sebehodnocení 89, 98, 139, 153, 179

sebereflexe 24, 99, 133–135, 137–139, 156,
164, 176, 178, 181

standard 25, 67, 93, 98–102

V

videozáznam 81, 86, 91, 128, 132–133, 135,
155–167, 176–189

W

Wilcoxonův test 150, 155

PŘÍLOHY

Příloha 1	Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	225
Příloha 2	„40 cílů kvality“ vymezených Evropskou komisí	247
Příloha 3	Souhrn absolutních četností kódů u jednotlivých studentek	251

PŘÍLOHA 1 – RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

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

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

1. Plánování

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

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

Učitel:

- 1.1 Volí stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů:
 - Zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny v ŠVP.
 - Volí vzdělávací strategie s ohledem na náročnost cílů.

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

1.2 Stanoví dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů:

- Rozpracovává dlouhodobé vzdělávací cíle na jednotlivé kroky s ohledem na vzdělávací potřeby dětí.
- Dokáže formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP a klíčovými kompetencemi dětí.

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

1.3 K naplnění dílčích vzdělávacích cílů vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost, volí vhodné metody a organizační výuky:

- S oporou o znalost dětí a vzdělávacích cílů zdůvodní (vysvětlí) volbu přístupů a metod.
- Integruje do vzdělávacího obsahu všechny vzdělávací oblasti.
- Obsah vychází ze situací, ve kterých se děti nacházejí, které je zajímají.

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

1.4 Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání:

- Prokazatelně monitoruje průběh a výsledky vzdělávání.

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

1.5 Volí způsoby diferenciaci a individualizaci vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí:

- Doloží, že plánuje pro různé typy dětí (např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera), v přípravě navíc plánuje specifické činnosti pro jedno či více konkrétních dětí ve třídě.
- Začleňuje do svého plánu i aktivity navržené dětmi, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám dětí ve třídě.

- Vyměňuje si se zákonnými zástupci dětí informace o pokrocích dítěte a ve spolupráci s nimi stanoví pro dítě krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání, které zapracovává do záznamů o dítěti.

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

1.6 Plánuje, z čeho a jak pozná, že u dětí dosáhl stanovených cílů. Rozhoduje o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení dětí:

- Současně s cíli formuluje kritéria pro jejich hodnocení (očekávané výstupy).

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

1.7 Předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení:

- Přípravuje činnosti tak, aby je mohly realizovat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti integrované...

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

2. Prostředí pro učení

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

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

Učitel:

2.1 Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu:

- Je ke každému dítěti zdvořilý a důsledně vyžaduje od dětí, aby byly zdvořilé vůči sobě navzájem, vyhýbá se ironii.
- Dává dětem prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ.
- Projevuje vstřícnost, vřelost, zájem a respekt každému dítěti.

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

2.2 Podporuje spolupráci mezi dětmi:

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

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

2.3 Vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru:

- Staví na silných stránkách dítěte.
- Vytváří situace, ve kterých dítě může prožít úspěch, podporuje snahu dítěte, povzbuzuje ho („Zkus to ještě jednou, už jsi blízko, to dokážeš, neboj se...“).

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

2.4 Rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění jejich potřebám:

- Aktivně získává informace o dítěti a jeho potřebách (např. vedením záznamů o dětech).
- Pomáhá dětem izolovaným a třídou odmítaným.

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

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

- Přesměrovává otázky dětí na jiné děti, děti často reagují na sebe navzájem.
- Rozvíjí a podporuje dovednost ocenit se navzájem.
- Poskytuje dostatek času na přemýšlení a odpověď.
- Povzbuzuje děti ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát.
- Nabízí činnosti, v nichž se děti učí rozlišovat a pojmenovávat své pocity a hovořit o nich.
- Zapojuje děti do rozhodování a umožňuje jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají.

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

2.6 Zvládá chování dětí ve třídě, které je chápáno jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení rušivého chování jedná různě, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt:

- Rozvíjí dovednost spoluprvát a respektovat pravidla a řád.
- Podporuje děti ve slušném, ohleduplném a respektujícím chování vůči ostatním a v očekávání téhož chování od druhých.
- Upozorňuje dítě na konkrétní problémy jeho chování.
- Pro zvládání chování a upevňování dodržování pravidel využívá pozitivní zpětnou vazbu.

Předpokladem naplňování tohoto kritéria je vytvoření pravidel soužití. Znamená to nechat děti pojmenovat, co by potřebovaly pro to, aby se v mateřské škole cítily dobře. Při společné diskuzi pak učitel v roli moderátora shrnuje postřehy dětí a společně s nimi formuluje zásady, které by ve třídě měli všichni dodržovat, aby se cítili příjemně. Vybízí děti ke znázornění těchto pravidel (piktogramy). Při hodnocení chování dětí (dodržování dohodnutých pravidel) se zaměřuje především na pozitivní stránky, respektive na oceňování dětí, které pravidla dodržují. U dětí, které pravidla nedodržují, diskutuje o možnostech, jak jejich chování napravit.

2.7 Přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností:

- Pomůcky a materiály jsou dětem přístupné, mohou si je samostatně brát a využívat podle aktuálních potřeb a zájmů.
- Zapojuje děti do plánování uspořádání třídy, utváření prostředí třídy i jeho udržování.
- Vede děti k dodržování pravidel, k úklidu hraček, k péči o předměty.
- Výtvary dětí vystavuje, aby je mohli zhlédnout rodiče a ostatní děti, případně aby je mohly děti dále využívat ke hře.
- Vybavení školy je efektivně využíváno pro hru a učení dětí (vyhýbá se vybavení pouze pro účely výzdoby školy).

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

3. Procesy učení

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

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

Učitel:

3.1 Vede vzdělávání podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých dětí, neztrácí zaměření na stanovené cíle učení:

- Diskutuje s dětmi o vzdělávacích záměrech, aby získal informace o jejich zkušenostech s plánovaným tématem a vzbudil jejich zájem (vnitřní motivaci) o toto téma.
- Reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby dětí.

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

3.2 Využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí:

- Vytváří učební situace, v nichž děti využívají dosavadní znalosti a zkušenosti.
- Vytváří příležitosti k přemýšlení, ke konfrontaci různých názorů a představ.
- Klade otevřené otázky, podporující rozvoj vyšších úrovní myšlení, povzbuzuje děti ke kladení otázek a oceňuje chuť se ptát (*Proč...? Co by se stalo, kdyby...? Jak bys vysvětlil...? Co si myslíš, že...? Jaký je tvůj názor...? Jak bys řešil...?*)
- Děti si často hrají a pracují ve skupinách.
- Vede děti k rozvíjení efektivních individuálních způsobů učení.
- Sdělování hotových poznatků a frontální vzdělávání zařazuje pouze v odůvodněných případech.
- Stěžejní metodou je učení založené na přímých zážitcích a aktivní účasti dítěte, tzv. prožitkové učení.

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

3.3 Diferencuje a individualizuje vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte:

- Vede si záznamy o individuálních potřebách a možnostech dětí (např. formou záznamu z pozorování, portfolia dětí).
- Zadává úkoly různé náročnosti (časová, kvalitativní i kvantitativní odlišnost).
- Bere v úvahu individuální tempo učení, dává dostatek času k řešení úkolů.
- Zohledňuje rozdílné styly učení dětí.
- Dává dětem v průběhu vzdělávání možnost volby mezi řízenými, ale i spontánními činnostmi.
- Nepředává hotové informace, obsah vzdělávání předkládá jako problém.

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

3.4 Průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci dětí k učení:

- Propojuje učení s reálnými životními situacemi.
- Propojuje učení s osobními představami a prožitky dětí.
- Předkládá problémy k řešení.

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

3.5 Komunikuje s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně:

- Při komunikaci s dětmi používá spisovnou češtinu.
- Vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro děti.
- Hojně využívá prostředky neverbální komunikace.

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

4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte

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

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

Učitel:

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

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

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

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

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

Hodnocení pokroků vztahuje učitel k požadovaným kompetencím, tedy k tomu, jak se dítě projevuje ve vztahu k ostatním, jaký postoj zaujímá k sobě samému, jak se dokáže postarat o sebe apod. Pokud posuzuje učitel výkony dítěte vzhledem k vývojové psychologii (ve třech letech by již měl střídat nohy při chůzi po schodech), vždy musí přihlížet k možnostem dítěte a jeho specifikům (pokud dítě začalo chodit mnohem později, než je obvyklá norma, je pochopitelné, že i další vývojové pokroky budou pomalejší). Očekávané výstupy musí vidět v jejich vzájemné komplexnosti a nevyhodnocovat je izolovaně.

4.3 Využívá hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci dětí k učení:

- Využívá pozitivní hodnocení a popisný jazyk.

V roli facilitátora se stává učitel pozorovatelem a takto získané informace využívá k tomu, aby dítěti poskytl pozitivní informace o tom, co dělá a jak se chová.

Poskytováním pozitivní zpětné vazby (*Vidím, že jsi postavil vysoký komín! Mám radost, že jste s Janou dokázaly domluvit. To bylo asi těžké postavit tak náročnou stavbu*) umožňuje dítěti být hrdé na jeho činy, zvyšuje jeho sebevědomí, a tím mu dodává energii k dalším pokusům a činnostem.

4.4 Vede děti, zejména nejstarší, k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení, u dětí rozvíjí dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení:

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

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

5. Reflexe vzdělávání

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

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

Učitel:

5.1 Vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, ale i jejich dosažení:

- Prokazatelně doloží, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům.
- Uvědomuje si a vysvětlí odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností.

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

5.2 Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečné dosažené výsledky:

- Prokazatelně doloží výsledky učení dětí v podobě výrobků, na videozáznamu apod.

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

5.3 Shromažďuje a využívá zdroje, které mu pomáhají reflektovat efekty vzdělávání:

- K reflexi využívá nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním, ale také informace získané od dětí, jejich zákonných zástupců, kolegů apod.
- Reflexe se týká také vývoje vztahů mezi dětmi ve třídě.

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

5.4 Vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte:

- K reflexi vlastní práce využívá poznatků získaných na základě rozboru individuálních výsledků dětí (např. práce s portfoliem).

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

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

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

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

Učitel:

6.1 Podílí se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu, na přípravě a realizaci společných projektů školy:

- Je schopen formulovat základní části školního vzdělávacího programu (charakteristika školy, charakteristika školního vzdělávacího programu, podmínky vzdělávání a záměry v jejich zlepšování, integrované bloky), předkládá návrhy na úpravy ŠVP.
- Podílí se aktivně na plánování a realizaci vzdělávacích projektů.

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

6.2 Přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci:

- Objektivně pojmenovává a charakterizuje prvky klimatu školy a specifika kultury dané školy.
- V profesních diskuzích používá odborné argumenty, je schopen přijímat konstruktivní kritiku.
- Dodržuje etický kodex pracovníka školy, pokud je vytvořen.
- Dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k dětem, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy.

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

6.3 Spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování předškolního vzdělávání:

- Podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování vzdělávání (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.).

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

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností

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

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

Učitel:

7.1 Komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci dětí na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí:

- Vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí vzdělávání (cíle a strategie) a diskutuje s nimi o něm.
- Dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich dětí, domlouvá se s nimi na společném postupu.
- Nabízí možnost zapojení rodin dětí do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy.
- Poskytuje zákonným zástupcům poradenský servis v otázkách vzdělávání jejich dítěte.

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

7.2 Usiluje o vtažení zákonných zástupců dětí do života školy:

- Předkládá rodičům konkrétní návrhy na jejich spolupráci se školou.
- Nabízí rodičům informace a podněty z oblasti výchovy a vzdělávání dětí (přípravuje a realizuje pro ně dílny, přednášky, diskuze a další vzdělávací aktivity).

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

7.3 Poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích učení dítěte:

- Pravidelně zákonným zástupcům poskytuje děti informace a doporučení týkající se procesu i výsledků učení dětí.
- Je v pravidelném kontaktu s rodiči dětí, vede s nimi průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení, o vzdělávacích cílech vyplývajících ze školního a třídního vzdělávacího plánu, o akcích třídy/školy, a to vše prostřednictvím osobních setkání, písemnou i elektronickou formou.

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

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

7.4 Získává od zákonných zástupců dětí informace o sociálním a kulturním prostředí dítěte s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvíjení:

- Respektuje přínosy, které mohou zákonní zástupci dětí poskytovat, a využívá je pro rozvoj dětí.
- Pravidelně komunikuje s rodinami s cílem poznat rodinné prostředí dětí, lépe porozumět silným stránkám, zájmům a potřebám dítěte.
- Do vzdělávání dětí začleňuje obsahy a témata, které korespondují se zkušenostmi dětí ze života ve vlastní rodině/komunitě.

Učitel získává od rodičů dětí při pravidelných setkáních také informace o rodinném zázemí dítěte, o zájmech rodiny, povolání rodičů, způsobu trávení volného času apod. Díky těmto informacím pak může zařazovat vhodná témata, ale také využívat členů rodiny k obohacení některých tematických celků. Stále častěji se objevují také písemné způsoby komunikace s rodinou, např. formou týdenních zprávíček.

Mateřské školy již používají také služebních mobilních telefonů pro komunikaci s rodinou, zatím zpravidla jen k řešení aktuálních situací.

7.5 Komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy:

- Navazuje kontakty a vytváří partnerské vztahy s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání dětí, získává od nich odbornou i materiální podporu, umožňuje dětem v rámci vzdělávací nabídky vstoupit s těmito lidmi do kontaktu (exkurze, návštěva ve třídě...).
- Hledá a využívá příležitosti spolupráce s partnery školy.

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

7.6 Dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti:

- Dokáže odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládá argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP.

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

8. Profesionální rozvoj učitele

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

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

Učitel:

8.1 Projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s dětmi:

- Zabývá se svou profesí a dětmi také mimo svou přímou vyučovací povinnost.

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

8.2 Průběžně reflektuje svou práci (nejen přímou vyučovací povinnost), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce:

- Reflektuje svou práci např. formou pedagogického deníku nebo profesního portfolia, vede poznámky, z nichž je zřejmé, že přemýšlí o svém pedagogickém stylu a s ohledem na vývoj dětí provádí příslušné změny.
- Zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své profese. Dovede svá rozhodnutí objasnit ve vazbě k uznávaným teoretickým konceptům, analyzovat a zhodnotit, případně navrhnout alternativní řešení.
- Je schopen posoudit přednosti a meze ve své pedagogické činnosti a pracovat na svém dalším rozvoji.

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

8.3 Na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí:

- Rozvíjí postoje a hodnoty, znalosti a dovednosti pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, oborové, pracovní právní, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií.
- Využívá k svému rozvoji reflexe od dětí, kolegů, vedení školy.

- Formuluje plán svého profesního rozvoje, konzultuje jej s kolegy, vedením školy.

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

8.4 Plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí:

- Přichází s návrhy – za kolegy i vedením školy – jak svůj osobní a profesní rozvoj sladit s úkoly a cíli školy.

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

8.5 K profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů:

- Prokazatelně doloží (např. formou profesního portfolio nebo pedagogického deníku), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji.

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

8.6 Svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat:

- Učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům, předloží osvědčení.
- Analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik.

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

8.7 Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy:

- Poskytuje spolupracovníkům své autorské texty (učební texty, prezentace, projekty, přípravy atd.).
- Předává kolegům poznatky z dalšího vzdělávání, uspořádá pedagogickou dílnu, jejímž obsahem jsou poznatky, které nabyly v rámci profesního seberozvoje.
- Pracuje jako uvádějící učitel, mentor.

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

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

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

PŘÍLOHA 2 – „40 CÍLŮ KVALITY“ VYMEZENÝCH EVROPSKOU KOMISÍ

Ciele v oblasti politického rámca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vlády by mali čerpať z odbornej a verejnej mienky, aby zverejnili jednoznačné vyjadrenie záujmu na štátnej a miestnej úrovni. 2. Na štátnej úrovni by malo prevziať zodpovednosť za realizáciu jedno ministerstvo. 3. Vlády by mali vypracovať program a navrhnuť stratégie na realizáciu. 4. Mali by sa vytvoriť legislatívne rámce, aby sa zabezpečilo, že ciele sa plnia v rámci stanovených termínov a sú pravidelne revidované. 5. Ministerstvo by malo zriadiť infraštruktúru s paralelnými štruktúrami na miestnej úrovni pre plánovanie, monitorovanie a revíziu, podporu, odbornú prípravu, výskum a rozvoj služby. 6. Súčasťou systému plánovania a monitorovania by mali byť opatrenia týkajúce sa ponuky, dopytu a potrieb, ktoré pokrývajú všetky služby pre malé deti na štátnej /regionálnej a/alebo miestnej úrovni.
Finančné ciele, ktoré majú byť začlenené do politického rámca	<ol style="list-style-type: none"> 7. Verejné výdavky na služby pre malé deti by nemali byť menej ako 1 % z HDP. 8. Časť z tohto rozpočtu by sa mala vyčleniť na infraštruktúru, vrátane minimálne 5 % na podporné služby a priebežnú odbornú prípravu. 9. Mal by existovať program kapitálových výdavkov na budovanie a obnovovanie spojené s environmentálnymi cieľmi a cieľmi v oblasti zdravia. 10. Ak rodičia platia za verejne financovanú službu, poplatky by nemali presahovať a mali by byť značne nižšie ako 15 % z čistého mesačného príjmu domácnosti.
Ciele v oblasti úrovni a typov služieb, ktoré majú byť začlenené do politického rámca	<ol style="list-style-type: none"> 11. Verejne financované služby by mali ponúkať celodenné ekvivalentné miesta pre minimálne 90 % detí vo veku 3–6 rokov a 15 % detí mladších ako 3 roky. 12. Služby by mali flexibilné pokiaľ ide o hodiny a návštevnosť. 13. Mala by existovať škála služieb, ktorá ponúka rodičom alternatívy. 14. Všetky služby by mali pozitívne presadzovať význam rozmanitosti jazyka a prijať opatrenia pre deti ako aj dospelých, ktoré uznávajú a podporujú etnicitu, náboženstvo, pohlavie a hendikep a odmietajú predsudky. 15. Všetky deti s hendikepom by mali mať právo prístupu k hlavným službám, a to s primeranou asistenciou a pomocou zo strany špecialistu.

Vzdelávacie ciele	<p>16. Všetky kolektívne služby pre malé deti vo veku 0–6, či už vo verejnom alebo súkromnom sektore, by mali mať jednotné hodnoty a ciele a stanovú jednoznačnú filozofiu vzdelávania (učebné osnovy).</p> <p>17. Rodičia, zamestnanci a ostatné zainteresované skupiny by mali vypracovať a vyvíjať filozofiu vzdelávania, podporujúcu prax – hry, aktívne učenie apod.</p> <p>18. Filozofia vzdelávania by mala byť rozsiahla a mala by obsahovať a propagovať okrem iného: samostatnosť dieťaťa a jeho vnímanie samého seba; družné sociálne vzťahy medzi deťmi a medzi deťmi a dospelými; chuť učiť sa; lingvistické a verbálne znalosti vrátane lingvistickej rozmanitosti; matematické, biologické, vedecké, technické a environmentálne koncepty; hudobné vyjadrovanie a schopnosti; divadlo, bábkarstvo a pantomíma; svalová koordinácia a telesná kontrola; zdravie, hygiena, strava a výživa; informovanosť o miestnej komunite.</p> <p>19. Spôsob zavedenia učebných osnov do praxe by mal byť jasný prostredníctvom programu organizácie, ktorý pokrýva všetky pedagogické aspekty poskytovania, vrátane rozmiestnenia zamestnancov a zoskupenia detí.</p> <p>20. Vzdelávacie prostredie by malo brať do úvahy a vážiť si rodinu, domov a kultúrne hodnoty každého dieťaťa.</p>
Ciele v oblasti pomeru zamestnancov	<p>21. Pomer zamestnancov by mal odzrkadľovať ciele služby a ich širší kontext a priamo súvisieť s veľkosťou a vekom skupiny; zvyčajne by mal byť vyšší ako, ale nemal by byť nižší ako:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 : 4 pre deti mladšie ako 12 mesiacov 1 : 6 pre deti vo veku 12–23 mesiacov 1 : 8 pre deti vo veku 24–35 mesiacov 1 : 15 pre deti vo veku 36–71 mesiacov. <p>22. Minimálne jedna desatina pracovného týždňa by mala byť vyhradená na dobu bez kontaktu, venovanú príprave a priebežnej odbornej príprave.</p> <p>23. Na účely udržania pomeru by mal byť vždy k dispozícii primeraný náhradný personál.</p> <p>24. Administratívne, domáce a prevádzkové práce by mali byť pridelené zamestnancom v čase mimo hodín strávených s deťmi.</p>

Ciele v oblasti zamestnávania	<p>25. Všetci kvalifikovaní zamestnanci by mali mať mzdu minimálne na úrovni štátne alebo miestne dohodnutej mzdovej tarify, ktorá by v prípade zamestnancov, ktorí sú plne odborne zaškolení mala byť porovnateľná s mzdou učiteľov.</p> <p>26. Minimálne 60 % zamestnancov, ktorí pracujú priamo s deťmi v kolektívnych službách, by malo mať základnú odbornú prípravu v dĺžke 3 rokov absolvovanú po dovŕšení 18 rokov. Zamestnanci, ktorí nie sú zaškolení na tejto úrovni, by mali mať možnosť absolvovať odbornú prípravu.</p> <p>27. Všetci zamestnanci by mali mať právo na priebežnú odbornú prípravu popri zamestnaní.</p> <p>28. Všetci zamestnanci by mali mať právo pričleniť sa k odborom.</p> <p>29. 20 % zamestnancov v kolektívnych službách by mali byť muži.</p>
Environmentálne ciele a ciele v oblasti zdravia	<p>30. Všetky služby by mali spĺňať štátne a miestne bezpečnostné požiadavky a požiadavky v oblasti zdravia.</p> <p>31. Plánovanie prostredia a jeho priestorového rozloženia, nábytku a zariadenia by malo odzrkadľovať curriculum a zohľadňovať názory zamestnancov, rodičov a iných zainteresovaných strán.</p> <p>32. Za bežných podmienok by mal byť k dispozícii dostatočný priestor vo vnútri ako aj vonku, ktorý umožňuje deťom sa hrať, spať a používať sociálne zariadenia a spĺňa potreby rodičov a zamestnancov, vrátane priameho prístupu do externého prostredia s rozlohou minimálne 6 metrov štvorcových na jedno dieťa.</p> <p>33. V priestoroch by mali byť k dispozícii zariadenia na prípravu jedál a mala by sa podávať výživná strava, ktorá zodpovedá danej kultúre.</p>
Ciele pre rodičov	<p>34. Rodičia sú spolupracovníkmi a účastníkmi v prvých rokoch poskytovania služieb. Ako takí majú právo poskytovať a prijímať informácie a právo vyjadriť svoje stanoviská. Rodičia, všetci zamestnanci a ak je to možné aj deti by sa mali plne spolupodieľať na rozhodovacom procese.</p> <p>35. Služby by mali byť formálne alebo neformálne prepojené s miestnou komunitou.</p> <p>36. Služby by mali zaviesť náborové postupy, ktoré kladú dôraz na dôležitosť náboru zamestnancov, ktorí odzrkadľujú etnickú rozmanitosť miestnej komunity.</p>
Ciele v oblasti výkonu	<p>37. Služby by mali preukazovať ako spĺňajú svoje ciele a ako mieniajú svoj rozpočet prostredníctvom výročnej správy alebo iným spôsobom.</p> <p>38. Pri všetkých službách by sa mal pravidelne hodnotiť pokrok detí.</p> <p>39. Stanoviská rodičov a širšej komunity by mali byť neoddeliteľnou súčasťou procesu hodnotenia.</p> <p>40. Zamestnanci by mali pravidelne vyhodnocovať ich výkon použitím objektívnych metód a sebahodnotenia.</p>

PŘÍLOHA 3 – SOUHRN ABSOLUTNÍCH ČETNOSTÍ KÓDŮ U JEDNOTLIVÝCH STUDENTEK

	Znalost dítěte				Psychosociální aspekty				Psychodidaktické aspekty																
	Před		Po		Před		Po		Před		Po		Před		Po										
	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po									
	(Pre)koncepty		Poznávání dítěte		Komunikační kompetence učitelky		Interakce mezi dětmi		Sebepojetí dítěte		Vyjadřování dětí		Spontánní činnosti		Zadávání úkolů		Obsah činností		Pravidla		Organizace		Ukončení		
Anna	1		1	3	1	2	1	2	1	2	1	1	4	3	3	2	3	2	5	3	4	3	4	2	
Barbora	1		1	3	2	2	2	1	2	1	3	1	1	5	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Cecilie			1	1	1	1	1	1	1	1		2			1	2			4	2		4	2	2	
Dana			1	2	1	4	1	2	1	2	1	1			1	1			1	2	2	2	6	1	
Emílie	1	1	2	3	1	2	1	2	2	3	1	2	1	1	1				1	1		2	2	1	
Gabriela		1		2	2	1	2	1				1		1	1	1			1	3	2	2	5	2	
Hana		1		2	2	2	2	2	5	1	1			2	4				2	3	1	1	1	2	2

	Znalost dítěte		Psychosociální aspekty						Psychodidaktické aspekty															
	(Pre)koncepty		Poznávání dítěte		Komunikační kompetence učitelky		Interakce mezi dětmi		Sebepojetí dítěte		Vyjadřování dětí		Spontánní činnosti		Zadávání úkolů		Obsah činností		Pravidla		Organizace		Ukončení	
	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po	Před	Po
Irena	2	1			3	2	3	2	2	1	1	2	1	1			2		1	1	2	2	1	1
Jana			1	3	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1
Klára	1		4	4	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3		3	1	2	2	3	1
Lenka			1	1	1	3	1	3	1								1		1	1	1	1		
Marie	1		3	4	1	2	1	2	2		2	3	1	2			4		5	5	2	3	1	1
Nella			1	1	1	2	1	2	1	1	1						1	1			2	3		

O AUTORCE

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Vystudovala bakalářské studium v oboru školský management, magisterské studium v oboru předškolní pedagogika a doktorské studium v oboru pedagogika. Všechna studia absolvovala na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pracovala jako učitelka a ředitelka mateřské školy, od roku 2008 působí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době je zástupkyní vedoucího katedry primární pedagogiky a zodpovídá za obor učitelství pro mateřské školy. Je členkou oborové komise pro obory učitelství pro 1. stupeň ZŠ a učitelství pro MŠ na PdF MU a jako koordinátorka Erasmus zajišťuje mezinárodní spolupráci katedry s řadou zemí Evropské unie. Je členkou několika asociací (například Asociace předškolní výchovy, CZESHA, mezinárodní organizace OMEP), ve kterých současně působí jako členka užšího vedení. Dále je lektorkou řady programů určených předškolním pedagogům a autorkou metodických materiálů a publikací. Úzce spolupracuje s MŠMT např. na úpravách *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2016), je členkou pracovní skupiny pro implementaci Operačního programu pro výzkum, vývoj, vzdělávání či oborové skupiny Pedagogika. V poslední době se účastní intenzivních diskuzí ke kvalifikačním požadavkům na profesi učitele mateřské školy. Odborně se zaměřuje na problematiku profesionalizace učitele mateřské školy a kvalitu předškolního vzdělávání. Na PdF vyučuje řadu předmětů souvisejících s předškolním vzděláváním (předškolní pedagogika, pedagogická diagnostika, kurikulum předškolního vzdělávání, evaluace v mateřské škole, teorie a metodika her) a garantuje všechny pedagogické praxe oboru učitelství pro mateřské školy, v nichž usiluje o propojení teorie s praxí.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D., Mgr. Iva Zlatušková, Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.,
Mgr. Tereza Fojtová, Mgr. Michaela Hanousková, doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.,
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.,
doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D., prof. PhDr. Petr Macek, CSc.,
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D., doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.,
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D., prof. RNDr. David Trunec, CSc.,
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc., doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D., PhDr. Alena Mizerová

Ediční řada: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 43

Zora Syslová

Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi

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

Jazykové korektury: Bc. Ondřej Pechník

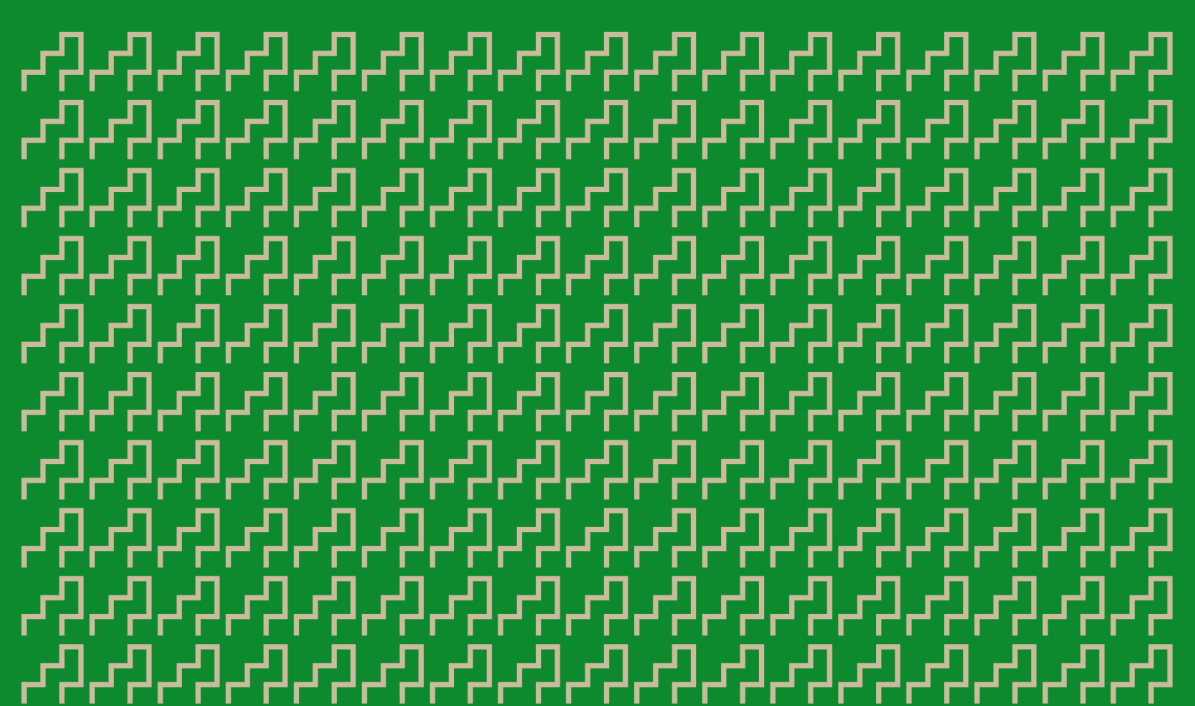
Sazba: Mgr. Tereza Češková

Grafický návrh: doc. Mgr.A. Pavel Noga, ArtD.

1., elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8476-6

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8476-2017



Knihy přináší ucelenou teorii profese učitele mateřské školy. Zachycuje historický vývoj této profese a poznatky o ní ukotvuje v kontextu postmoderní situace. Analýza současného stavu profese učitele mateřské školy je srovnávána se zahraničními empirickými nálezy a vyúsťuje do zpracování teoretického prototypového modelu učitele mateřské školy. Součástí knihy jsou také empirické studie, které přinášejí informace o sebereflexi v procesu jejího utváření v přípravném vzdělávání a na počátku profesní dráhy učitele. Kniha má ambici přispět k diskusi o profesionalitě učitele mateřské školy a o potřebě terciárního vzdělávání jako nutného předpokladu kvalitního pedagogického výkonu.

