

KVALITA VERSUS KVALIFIKACE: JAKÉ BY MĚLO BÝT PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL?

Zora Syslová¹

Abstract

Kvalita škol, včetně mateřských, se často stává součástí jak odborných, tak politických diskuzí. V lednu 2016 byla otevřena na MŠMT diskuze k odborné kvalifikaci učitelek mateřských škol. Příspěvek se zamýšlí nad kvalitou ve vztahu ke kvalifikaci a přináší výsledky výzkumů, které s touto problematikou souvisí. Představuje přehledovou studii zaměřenou na téma učitel/ka mateřské školy. Studie ukazuje, že profese učitele mateřské školy zahrnuje řadu specifických a náročných činností, které se v praxi ne vždy daří naplňovat. Současně představuje koncept reflektivního praktika, který je součástí diskurzu o přípravném učitelském vzdělávání.

Klíčová slova: kvalifikace, kvalita, předškolní vzdělávání, přehledová studie, učitel/ka mateřské školy.

ÚVOD

Kvalita raného vzdělávání je řešena nejen na národní, ale také na mezinárodní úrovni, a to jak v rámci Evropské unie, tak například OECD. Jedním z cílů (a také kritériem) kvality předškolního vzdělávání se stává kvalifikace učitelů i jejich profesní rozvoj (OECD, 2012).

Jak zdůrazňuje výzkum učitelů OECD (2006), vzdělávací systémy musí investovat do intenzivního vzdělávání a odborné přípravy učitelů, pokud mají vykazovat vysoce kvalitní výsledky. Existuje všeobecná názorová shoda podpořená výzkumem, že dobře připravení kvalifikovaní učitelé jsou klíčovým faktorem v zabezpečování vysoce kvalitního předškolního vzdělávání s nejpříznivějšími kognitivními a sociálními výsledky dětí (OECD, 2006; 2012). Kvalifikace a odborná příprava učitelů mateřských škol je proto důležitou otázkou pro školskou politiku každého státu. Navzdory konsenzu 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 si často zvolí neinvestovat do zvyšování kvalifikace (OECD, 2006). To však může vážně ohrozit kvalitu předškolního vzdělávání, a tím i výsledky vývoje dětí.

Autorka předloženého textu se proto rozhodla přispět do diskuze o požadavcích na kvalifikaci učitelů mateřských škol přehledovou studií textů zaměřených na toto téma. Vyzkumné otázky byly formulovány v tomto znění: Jaké studie byly vedeny v oblasti práce učitelů mateřských škol? Jaké cíle a otázky byly ve studiích sledovány? Jaká podstatná zjištění a jaké závěry z těchto studií vyplývají?

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V posledních letech se v České republice zvyšuje zájem o předškolní vzdělávání (Kropáčková & Janík, 2014; Strategie 2020) a otevírá se diskuze o profesionalizaci učitele mateřské školy (Wiegerová et al., 2015, s. 12). V lednu 2016 byla na MŠMT zahájena diskuze k problematice odborné kvalifikace učitelek mateřských škol.

¹ Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, syslova@ped.muni.cz

Východiskem diskuze se stala kritika poměrně širokých možností k získání kvalifikace učitelů mateřských škol v České republice. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících vymezuje několik způsobů, jak kvalifikace dosáhnout. Tradiční je získání kvalifikace ukončením středního vzdělání s maturitní zkouškou na středních pedagogických školách či vysokoškolským vzděláním získaným studiem oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů mateřské školy. Další možností je doplnění vysokoškolského vzdělání v příbuzném oboru (příprava učitelů prvního stupně ZŠ, vychovatelství nebo pedagogiky volného času) celoživotním vzděláváním v oboru učitelství pro mateřské školy, ale také vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky. Další alternativou je také ukončení vyššího odborného vzdělání v oboru zaměřeném na přípravu učitelů pro mateřské školy.

Česká republika je jednou z mála zemí, kde je pro kvalifikaci učitele mateřské školy dostačující odborná středoškolská příprava učitelek. Ve většině zemí EU, ale i vyspělých zemí světa je k dosažení kvalifikace potřebná vysokoškolská příprava (Syslová et al., 2014). Některé zahraniční výzkumy (Early et al, 2007; Kelley & Camilli, 2007; Oberhuemer et al, 2010) ukazují, že kvalifikace učitelů přispívá ke zvýšení kvality pedagogického procesu a v konečném důsledku také k lepším výsledkům dětí.

Historické prameny

Historie ukazuje, že téma vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol se objevuje již před téměř sto lety. Poprvé zazněl na 1. sjezdu učitelstva (1920). Na 3. sjezdu pro výzkum dítěte (1927, s. 584–585 in Průcha et al., 2016, s. 110) se objevuje požadavek, aby bylo zrovnocněno vzdělání učitelek mateřských škol se vzděláním, které se vyžaduje i pro učitele ostatních kategorií. Dalším příkladem v řadě historických pramenů můžeme najít u Příhody (1937, s. 21), který říká, 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“. Také 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. Pokaží – 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 1945 byla vypracována koncepce předškolní výchovy jako součást vzdělávacího systému a 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 čtyř semestrální studia. Politická situace po roce 1948 spojená s jednotnou školou a rychlý nárůst mateřských škol tento trend zastavila. V roce 1949 bylo vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol zrušeno a od roku 1950 se otevřela pedagogická gymnázia, která byla od roku 1958 přeměněna na pedagogické školy. Tento způsob přípravy učitelů přetrvává jako tradiční až doposud.

Změny v požadavcích na přípravu učitelů mateřských škol

Změněné nároky na profesi učitele mateřské školy přinesla kurikulární reforma. V Bílé knize byl jako jeden z hlavních cílů pro předškolní vzdělávání vytyčen požadavek „vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání“ (MŠMT, 2001, s. 46). Ten však nebyl k dnešnímu dni naplněn, přestože implementace požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* do praxe mateřských škol vyžaduje odlišné znalosti a dovednosti, než které dostačovaly pro práci s dětmi podle *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984). Jde například o znalost:

- cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV);
- širšího kontextu kurikulární reformy (humanistické pojetí, politika EU apod.);
- zákonných norem a dokumentů (Listina lidských práv a svobod, školský zákon atd.);
- podmínek a strategií pro vzdělávání dětí předškolního věku (individualizace, konstruktivismus);
- respektující a partnerské komunikace;

- vývojových zákonitostí, možností a potřeb dětí předškolního věku (diagnostické dovednosti a schopnost vytvářet portfolia dětí);
- sebereflektivních technik.

Důvod ke zvýšení kvalifikačních požadavků na profesi učitele mateřské školy můžeme spatřovat také v důležitosti působení na dítě v tomto věku, neboť je mnohonásobně silnější než v dalších stupních vzdělávání - základním a středním (Patterson et al., 1998).

V současné době se obecně zvyšuje požadavek na vyšší úroveň vzdělanosti všech krajin Evropské unie. V ČR otevřely bakalářský studijní program v oboru Učitelství pro mateřské školy všechny pedagogické fakulty (v počtu 9), včetně fakulty humanitních studií na zlínské Univerzitě Tomáše Bati, pět z nich také v programu magisterském.

V teoretickém i výzkumném diskurzu se stále častěji objevuje model *učitele jako reflektivního praktika*. 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“ (Píšová et al., 2011, s. 43). Jde o tzv. realistické vzdělávání učitelů, které je protikladem tzv. modelu technické racionality v učitelském vzdělávání (Korthagen, 2011, s. 19).

Příprava učitelů jako reflektivních praktiků rozvíjí jejich poznatkovou bázi, tzn. komplex poznatků, dovedností, porozumění a zodpovědnosti (Shulman, 1987, s. 4), která je považována za „klíčový aspekt cesty k učitelskému profesionalismu“ (Píšová et al., 2011, s. 53). Při charakteristice učitele mateřské školy jako profesionála, došly Syslová a Hornáčková (2014, s. 538) k definování modelu profesního myšlení, který obsahuje tři dimenze – *subjektivní, poznatkovou a reflektivní*. Právě třetí domenzi – reflektivní, považují autorky v souladu s Burkovičovou (2012a, s. 48) za jeden z nejdůležitějších „prostředků vytváření komponent kompetencí učitele mateřské školy.“

Výzkumy věnované učitelům mateřských škol v ČR do roku 2010

Výzkumy, které se týkaly práce učitele po roce 1989, respektive na počátku nového tisíciletí, nejsou rozsáhlé² (Syslová & Najvarová, 2012). Přesto můžeme vidět náznaky, že implementace požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání činí učitelkám potíže. Výsledky jednoho z výzkumů ukazují, že učitelky vstupující do vysokoškolského studia očekávaly, že jeho absolvováním budou vybaveny k řešení problémů v praxi (Hanušová, 2002). Další výzkum (Krejčová, 2003) přinesl informace o tom, že systematické vzdělávání, které poskytují alternativní programy (např. Zdravá mateřská škola, Montessori systém, Waldorfská MŠ, Začít spolu), pomáhají v realizaci osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání.

Některá zjištění ukázala, že třídní vzdělávací programy jsou přetíženy velkým množstvím nekonzistentních cílů s tendencí k izolaci témat a obsahové roztržitosti (Šmelová, 2004), ale také jejich neprovázaností 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 významně pozitivní rozdíly v pochopení odborných pojmů než učitelky starší (Šmelová, 2009), které pracovaly s *Programem výchovné práce pro jesle a MŠ* (1984).

V další výzkumné sondě se učitelky vyjadřovaly o dětech jako o zvědavých, iniciativních, informovaných, sebevědomých, s vadami řeči. Mateřskou školu považují za tvořivě pracující, spolupracující s rodiči, vstřícnou, svobodnou, autonomní, vycházející z potřeb dětí a otevřenou veřejnosti (Kořátková, 2006). Také subjektivně vnímaná kvalita sociálního klimatu v mateřských školách je velmi pozitivní (Kořátková, 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 naplňovat cíle RVP PV. 75 %

² V přehledové studii (Syslová a Najvarová, 2012) jich najdeme 10 z celkového počtu 40 empirických studií realizovaných v letech 2000-2010.

respondentů však uvedlo, že nemá prostor se denně věnovat každému dítěti byť jen krátkým rozhovorem. Autorka z toho vyvodila závěry, že to znamená, že vzdělávání není vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí.

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

Z výše uvedeného je patrné, 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 a ani realizovaná.

CÍL A METODIKA ANALÝZY

Předkládaná analýza výzkumů předškolního vzdělávání volně navazuje na analýzu vybraných témat pedagogického výzkumu realizovaných v letech 2000–2010 (Syslová & Najvarová, 2012). Cílem této přehledové studie je nabídnout čtenáři pohled na domácí výzkumy či teoretické studie směřující k problematice kvality a kvalifikačních požadavků na práci učitelů mateřských škol. Zpracování přehledové studie je vedeno následujícími otázkami:

1. Jaké studie byly vedeny v oblasti práce učitelů mateřských škol?
2. Jaké cíle a otázky byly ve studiích sledovány?
3. Jaká podstatná zjištění a jaké závěry z těchto studií vyplývají?

Studie byly vyhledávány v odborných časopisech (*E-Pedagogium Komenský, Magister, Orbis scholae, Pedagogická orientace, Pedagogika, Sociologický časopis a Studia paedagogica*) a relevantních sbornících. Jednalo se o sborníky z konferencí *České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), České pedagogické společnosti (ČPdS)* a sborníků konferencí věnovaných předškolnímu vzdělávání (*Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech - Ústí nad Labem, 2011, 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*). Tento soubor byl následně doplněn o další, autorce známé monografie. Všechny uvedené dokumenty byly sledovány za období 2011 – 2015.

Kritérii pro výběr textu se stala (1) klíčová slova, která obsahovala pojmy učitel mateřské školy či předškolní pedagog (*pre-school teacher*), kvalita (*quality*), kvalifikace (*qualifications*) a (2) text představuje empirickou či teoretickou studii. Některé studie obsahovaly klíčová slova „učitelka mateřské školy“, ale v následujícím textu se výzkum vztahoval ke studentům oboru Učitelství pro mateřské školy, proto byly z dalších analýz vyjmuté, např. Wiegerová a Gavora, 2014.

VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky prezentovaného výzkumu předkládáme nejprve na základě zjištění jednotlivých periodik, sborníků a monografií. Poté se pokusíme odpovědět na výzkumné otázky.

Nálezy z periodik

Nejvíce studií jsme našli v monotematickém čísle časopisu *Pedagogická orientace*. Výzkumné šetření **Burkovičové a Kropáčkové** (2014, s. 563) bylo vedeno s cílem analyzovat výsledky rozsáhlého českého výzkumu (Burkovičová, 2012b) zaměřujícího se na kategorizaci konkrétních profesních činností učitelky české mateřské školy a porovnat časovou vytíženost jedné vybrané činnosti v průběhu školního roku. Pro naplnění cíle byla vybrána kvalitativní metoda analýzy textu, doplněná metodou pozorování. Výzkumný soubor tvořilo v první fázi 170 učitelek mateřských škol, které vyplňovaly záznamový arch, ve druhé fázi byla pozorována celodenní práce 10 učitelek mateřských škol a třetí fáze zaměřená na vytíženost při přímé práci s dětmi ve třech obdobích školního roku byla provedena u 112 učitelek mateřských škol. Poznatky z tohoto výzkumu dokládají, že činnosti učitelek mateřských škol lze rozdělit do dvou velkých skupin. První je skupina činností přípravných, kam autorky řadí sebezvzdělávací a administrativní činnosti, plánování a projektování a participaci na správě a samosprávě školy. Druhou skupinu tvoří činnosti realizační. Tu zahrnují přímé pedagogické činnosti podle připraveného edukačního projektu či jeho části, profesionální péče o dítě, dohlížení, zjišťování bezpečnosti a ochrany zdraví

dětí a vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost. Výsledky ukázaly, že přímé práci s dětmi věnují učitelky nejvíce času na konci školního roku, neboť jak autorky předpokládají „dětí již zpravidla zcela přivyklý uspořádání dne, prostředí, mají navázány vztah s učitelkou, kontakty s kamarády“ (ibid., 578).

Cílem výzkumu **Syslové a Hornáčkové** (2014, s. 536) bylo představit pojetí profesního myšlení učitelů mateřských škol se zaměřením na jeho dimenzi reflektivní, respektive zjistit, jak kvalitní je reflexe učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace. Výzkumný soubor tvořilo 12 učitelek mateřských škol, šest se středoškolským a šest s vysokoškolským vzděláním s praxí do 10 let. Práce učitelek byla nahrávána a následně byly nad videonahrávkami vedeny semistrukturované rozhovory.

Výsledky ukázaly, že „kritičtěji posuzovaly svoje přístupy učitelky s vysokoškolským vzděláním. Uvědomovaly si, jak ovlivňuje jejich jednání rozvoj osobnosti dítěte. Jejich argumentace často směřovala k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. Zaměření plánovaných činností se ve větší míře opíralo o cílové kategorie RVP PV a zpětně dokázaly lépe identifikovat, zda u dětí podporovaly či ne rozvoj kompetencí“ (ibid., s. 550). Autorky také zjistily, že pokud se učitelky setkaly s cílenou reflexí a některými technikami sebereflexe (práce s videonahrávkami) již např. v přípravném vzdělávání nebo v rámci hospitací v mateřské škole, učitelky využívaly vyšší hladiny kognitivního myšlení.

Výjimečná se jeví studie Feldmannové (2014) z nově vzniklého časopisu *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání*, který vydává Palackého univerzita v Olomouci. Výzkum byl veden s cílem „zjistit direktivu učitele v závislosti na motivaci učitele“ (ibid., s. 93), k němuž si autorka položila ještě několik výzkumných otázek. Např. Který vyučovací styl bude u učitelů převládat? Jsou vysoce motivovaní učitelé zároveň i nízko direktivní učitelé? Výzkumný vzorek tvořilo šest učitelek jedné mateřské školy. Autorka pořídila videozáznamy, které analyzovala podle Flandersova kategoriálního seznamu, např. otázky učitelek dětem, negativní hodnocení dětí učitelkami apod. Na základě toho byly vypočteny pro každou učitelku dva kvantitativní ukazatele: index direktivity a index motivace.

Výsledky ukazují, že jedna učitelka má nízkou míru direktivnosti, tři učitelky jsou zařazené do vysoké direktivnosti, ve které převládá vysoký počet kritiky a málo podněcujících otázek. V jejich výsledcích se zobrazil velký podíl hodnoty vysvětlování, tedy stálého mluvení pedagoga. Dvě učitelky využívají střední míry direktivnosti zahrnující velký počet vysvětlování a nařizování. Mezi vysokou mírou direktivnosti a vysokou motivací učitelek nebyl shledán přímý vztah.

Nálezy ze sborníků

Ve sbornících ČAPV jsme našli následující výzkumné studie. **Burkovičová** (2012, s. 132) zjišťovala, jak obtížné je pro učitelky vykonávání každého z druhů uvedených profesních činností v závislosti na délce jejich pedagogické praxe v MŠ na stupnici *velmi obtížná, s obtížemi a bez obtíží*. Výzkumný vzorek tvořilo 170 učitelek mateřských škol. Výsledky ukázaly, že hodnocení obtížnosti u stejné činnosti se lišilo podle délky pedagogické praxe učitelky. Jednotlivě však neplatilo, že všechny učitelky s kratší délkou pedagogické praxe považovaly činnosti spojené s diagnostikou za obtížné či obtížnější než všechny učitelky s delší pedagogickou praxí. Výsledky byly v rámci každé skupiny, sestavené podle kritéria délky pedagogické praxe, velmi individuální.

Studie **Syslové** (2012) přináší informace o pilotáži a ověření evaluačního nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. V rámci ohniskové skupiny (5 učitelek a ředitelka jedné MŠ) autorka zjišťovala, jaký názor mají učitelky a ředitelka na evaluační nástroj a jaké postoje a názory zaujímají k tématu sebehodnocení a hodnocení práce (kvality) učitele. Ohnisková skupina naznačila, že terminologie použitá jak v nástroji, tak v RVP PV, není chápána jednoznačně a jeví se jako problematická. Ukazuje se však, že právě evaluační nástroj má velký potenciál rozpoutat smysluplnou diskusi ať už nad vnímáním jednotlivých položek, tak nad výkony a kvalitou každého jednotlivého učitele. Za nejcennější označily učitelky diskusi s ředitelkou nad jejich sebehodnocením. Diskuze jim přinesla nejen zpětnou vazbu, ale i korekci pohledu na sebe sama. Ukázalo se však, že evaluační nástroj sám o sobě nemůže zajistit pochopení a přijetí nových požadavků, pouze ukázat způsob předškolního vzdělávání v duchu humanistického filozofie.

Výzkum **Majerčíkové a Syslové** (2014) bylo ověřit faktorovou strukturu slovesného dotazníku (ZdUR) v podmínkách českého prostředí a ověřit možné rozdíly v úrovni self-efficacy učitelek MŠ spolupracovat s rodiči u učitelek se středoškolským a vysokoškolským vzděláním. Výzkumu se zúčastnilo 153 učitelek MŠ z celé České

republiky. Původní dotazník ZdUR (Majerčíková & Gavora, 2013) měl 24 položek, které byly rozdělené do pěti dimenzí: (1) *schopnost radit rodičům ve věcech výchovy v rodině*, (2) *přesvědčovat rodiče o podpoře školy*, (3) *informovat o pokrocích dítěte*, (4) *vysvětlovat fungování školy jako organizace* a (5) *schopnost být transparentní vůči rodičům*. Původní 5faktorová struktura dotazníku se však nepotvrdila, bylo nutné upravit počet položek dotazníku na 21 a přijmout pouze 4 dimenze. Výsledky ukázaly poměrně nízký rozdíl mezi sledovanými skupinami, takže autorky konstatovaly, že nejvyšší dosažené vzdělání není faktorem, který by ovlivňoval úroveň self-efficacy učiteliek MŠ.

Ve sbornících ČPdS nebyly nalezeny žádné výzkumné zprávy.

Ze sborníků konferencí zaměřených na předškolní vzdělávání máme následující nálezy. Cílem výzkumu **Majerčíkové a Syslové** (2014a) bylo zjistit, zda se objevují rozdíly v úrovni self-efficacy učiteliek MŠ pro spolupráci s rodiči v Čechách a na Slovensku. Analýza dat byla prováděna mezi výsledky výzkumů Majerčíkové a Syslové (2014) a Majerčíkové a Gavora (2013). Výsledky šetření ukazují na zajímavé shody v posuzování self-efficacy slovenských i českých učiteliek mateřských škol, které mohou být dané společnými kulturními kořeny obou zemí. Přestože mezi jednotlivými dimenzemi nejsou ve výpovědích respondentek výraznější rozdíly, dosahuje skóre českých učiteliek viditelně nižších hodnot. Statisticky významný rozdíl našly autorky pouze u dimenze třetí *Schopnost vysvětlit fungování mateřské školy jako organizace*. Na druhé straně u poslední dimenze *Schopnost být transparentní vůči rodičům* dosahují české učitelky lepších výsledků. Odlišnosti obou posuzovaných skupin autorky připisují rozlišným zákonným požadavkům v obou zemích. „Zřejmě platí, že co je vyžadováno a kontrolováno (např. Českou školní inspekcí a Slovenskou štátnou inšpekcí, je také, i když někdy jen formálně, plněno“ (ibid., s. 133).

Kropáčková (2014, s. 254) chtěla ve svém výzkumu „zjistit, jaké materiály učitelky mateřské školy využívají při diagnostice školní zralosti.“ Výzkumný vzorek tvořil soubor mateřských škol přihlášených do Integračního a vzdělávacího projektu (dále IVP). Statisticky bylo zpracováno 166 dotazníků. Výsledky ukázaly, že „nejfrekventovanějším materiálem je doporučená metodika Výzkumného ústavu pedagogického. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (2007), kterou využívá 117 mateřských škol, pouze 13 mateřských škol uvedlo, že nepoužívá žádný materiál. Vlastní materiál využívá v pedagogické diagnostice školní zralosti 92 mateřských škol a 50 mateřských škol další publikované materiály“ (ibid.).

Nálezy z monografií

Monografiemi, které byly analyzovány jsou *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum* (Burkovičová, 2012b), *Obtížnost profesních činností učitelství pro mateřské školy* (Burkovičová, 2013), *Profesní kompetence učitele mateřské školy* (Syslová, 2013) a *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (Wiegerová et al., 2015).

Burkovičová (2012b) prezentuje výsledky výzkumu zaměřeného na deskripci reálně vykonávaných činností učiteliek mateřských škol. Výzkum měl dvě fáze. První fáze proběhla „metodou záznamu vlastní reálně vykonávané profesní činnosti učitelkou do verbálního protokolu“ (ibid., s. 71). Z analýzy výsledků vyplynulo 17 typů činností, které autorka rozdělila na skupinu činností přípravných a skupinu činností realizačních a vytvořila *Strukturovaný koncept druhů profesních činností reálně vykonávaných učitelkou mateřské školy*. Pro tuto fázi nebyl specifikován výzkumný vzorek, tvořily jej učitelky mateřských škol, ale nebylo specifikováno v jakém počtu. Druhou fází výzkumu tvořil sběr dat prostřednictvím videonahrávek pořízených u 10 učiteliek z původního výzkumného vzorku. K analýze byl využit kategoriální systém, který vznikl induktivně při prvním sběru dat. Výsledky obou fází byly porovnány. Autorka zaznamenala ve druhé fázi nepředvídané pedagogické situace, ale „v těchto situacích učitelka neuskutečnila žádnou z činností, která by nebyla některým druhem činností již uvedenými mezi druhy činnosti z 1. fáze“ (ibid., s. 115).

Další monografie téže autorky (**Burkovičová**, 2013) směřovala k nalezení odpovědi na otázku, zda „existuje vztah mezi vlastním ohodnocením reálně vykonávaných druhů profesních činností vybraným stupněm obtížnosti probandkami-učitelkami MŠ a délkou jejich pedagogické praxe“ (ibid., s. 50). V návaznosti na spontánní vyjadřování učiteliek MŠ, mj., které činnosti s dětmi uskutečňují nejraději (s. 44), bylo nejprve cílem zjistit, kteří činitelé ovlivňují délku realizovaného druhu profesní činnosti učitelkou. Autorka uskutečnila rozhovory s 10 probandkami, učitelkami MŠ (ibid., s. 46). Bylo zjištěno, že jde o 18 činitelů, např. změna počtu dětí ve třídě; nutnost uspokojit potřeby dětí, příp. své atd. Pro kvantitativní šetření si k nalezení odpovědi na otázku stanovila hypotézu, že pro učitelky s kratší dobou praxe budou činnosti obtížnější. Výzkumný vzorek činilo vždy 34 učiteliek

v jednotlivých kategoriích podle délky praxe (1-5 let, 6-10let, 11-15let, 16-20let a nad 20 let), tedy celkem 170 učitelek (ibid., s. 58-59). Tato hypotéza se potvrdila v necelých 50%, takže v závěru autorka konstatovala, že se hypotéza nepotvrdila a že výsledky ukázaly velmi individuální rozdíly ve vlastním hodnocení obtížnosti činností u jednotlivých učitelek.

Velmi zajímavá byla sdělení učitelek z předchozího výzkumu (Burkovičová, 2012b), které hovořily o tom, že:

- „některé činnosti realizují častěji než jiné;
- frekvence určitého charakteru jimi realizovaných druhů činností s dětmi je ovlivněná jejich preferencí;
- preference vychází z oblíbenosti určitého charakteru činnosti učitelkou a z obsahu činnosti;
- různá míra oblíbenosti druhu či charakteru činnosti učitelkou je dána obtížností vykonávání činnosti učitelkou“ (Burkovičová, 2013, s. 44).

Syslová (2013) se ve své monografii zaměřila na prezentaci výsledků výzkumu z disertační práce věnované hodnocení a sebehodnocení učitelek mateřských škol a podpoře jejich profesního růstu. Výzkumný vzorek tvořilo šest záměrně vybraných mateřských škol v Brně, ve kterých byly provedeny rozhovory s učitelkou a ředitelkou a analyzovány dokumenty vztahující se k hodnocení a sebehodnocení učitelek a školy (např. ŠVP, evaluační zpráva, sebehodnocení učitelek, hospitační záznamy). Výsledky přinesly pozitivní zjištění o tom, že se hodnocením a sebehodnocením učitelů mateřské školy zabývají. Stěžejní část hodnotících aktivit provádí v mateřských školách ředitelka prostřednictvím hospitací, s minimálním využitím jasných a předem stanovených kritérií. Menší podíl leží na učitelkách. Ty si provádějí sebehodnocení zpravidla denně, ale jde spíše o zamyšlení se nad svojí prací, než o záměrnou sebereflexi, při níž by se využívalo některého ze seberefektivních nástrojů. Využívání výsledků hodnocení průběhu vzdělávání ke změně práce se jeví pouze jako deklarované. Nic nenasvědčuje tomu, že by se zjištění získaná sebehodnocením a hospitacemi projevila v reálném plánování a řízení změn v mateřských školách. V závěru publikace jsou prezentovány případové studie dvou mateřských škol, které poskytují příklady dobré praxe pro hodnocení a sebehodnocení práce učitele.

Kolektivní monografie *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (Wiegerová et al., 2015) přináší dvě výzkumné studie, které využívají videonahrávek. Studie **Navrátilové** se zabývá využitím videostudií při zkoumání relity předškolního vzdělávání v zahraničí. Autorka využila videonahrávek dvou začínajících učitelek a studentek oboru Učitelství pro MŠ ke zjišťování toho, jak probíhá jejich interakce s dítětem při řízené činnosti, jak pracují s otázkami a jak pracují s komunikačními podněty dětí (ibid., s. 30). Na výzkumné otázky nebylo explicitně odpovězeno. Šlo spíše o příklady využití videostudií při vzdělávání studentů, ale i k výzkumným účelům. Zjištění ukázala, že komunitní kruh jako frontální forma vzdělávání vede učitelky spíše k direktivním způsobům komunikace, naproti tomu organizace vzdělávání v centrech aktivit, tedy skupinová organizační forma vede k využívání partnerských způsobů komunikace (otevřené otázky, možnost výběru apod.). Otázky, které učitelky a studentky kladou, jsou spíše uzavřené. Odpověď na třetí otázku spojovala autorka se dvěma typy činností (komunitní kruh a práce v centrech), z nichž logicky vyplynulo, že v případě skupinových činností v centrech může učitelka lépe reagovat na dotazy dětí než v komunitním kruhu.

Studie **Syslové** byla vedena s cílem seznámit čtenáře s fenoménem profesního vidění, respektive jeho dílčím aspektem, kterým je výběrové zaměření pozornosti a výsledky výzkumu, který byl proveden analýzou textu 62 učitelů MŠ. Ti měli za úkol komentovat shlédnutou videonahrávku. Zjištění přinesla informace o tom, že učitelé nejčastěji zaměřují pozornost na učitele a didaktické aspekty, méně pak na děti. Autorka se domnívá, že pro rozvoj diagnostických dovedností by bylo vhodné vést učitele, potažmo studenty učitelství k hlubší analýze interakcí mezi učitelem a dítětem. K tomu jí vedla také další zjištění vyplývající z výzkumu, která ukázala, že u některých učitelů, převážně se středoškolskou úrovní vzdělání jsou komentáře povrchní a spíše intuitivní (ibid., s. 47).

Při hledání klíčových slov jsme narazili ještě na další studie, které jistě stojí za zmínku. Zajímavý je výzkum **Burkovičové** (2014), jehož cílem bylo zjistit, jak jsou učitelky mateřských škol obeznámeny s pojmem inkluze v teoretické a praktické rovině a jaké mají problémy s realizací inkluze, pokud ji provádějí. Zároveň šlo o objasnění toho, zda v této záležitosti existují rozdíly mezi učitelkami s různou úrovní a oborem vzdělání. K tomu byla formulována tato hypotéza: „Čím je vyšší vzdělání učitelky mateřské školy, tím detailněji popíše teorii a praxi inkluzivního vzdělávání dítěte předškolního věku v mateřské škole“ (ibid., s. 78). Ve výzkumu byl pomocí

dotazníku vyšetřován soubor 45 učitelek – absolventek střední pedagogické školy, 53 učitelek bakalářského studia učitelství pro mateřské školy a dále soubory učitelek, které absolvovaly buď obor speciální pedagogika pro mateřské školy, nebo magisterské studium oboru pedagogika předškolního věku. Bylo dosaženo velkého množství poznatků, z nichž nejzávažnější vypovídají o tom, že učitelky se středoškolským odborným vzděláním nemají tak rozvinuté znalosti o inkluzivním vzdělávání jako učitelky s vysokoškolským vzděláním. Dokonce v souboru učitelek-středoškolaček bylo téměř 18 % (!) takových, které se údajně s pojmem inkluze dosud nesetkaly. Za nejzávažnější problém při realizaci inkluzivního vzdělávání označily učitelky většinou nadměrný počet dětí ve třídách (někde až 30 dětí).

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit výsledky mezinárodního výzkumu prezentované v kolektivní monografii českých slovenských a polských autorek *Učitel preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovenskom-česko-polskom výzkume* (Kasáčová et al., 2011). Šteření bylo věnováno zkoumání a porovnání profesních činností učitelů mateřských škol v České republice, Polsku a na Slovensku. Činnosti byly rozčleněny do šesti základních kategorií: (1) činnosti přímo související s vyučováním a jeho přípravou, (2) ostatní činnosti související s edukací, (3) činnosti vyplývající z jiných funkcí učitelky, (4) vzdělávání a sebezvzdělávání, (5) mimoškolní a veřejné činnosti související s profesí a (6) jiné činnosti. Z analýzy záznamů vyplynulo, že české učitelky věnují nejvíce času činnostem souvisejícím s vyučováním a jeho přípravou a samotnou edukací. Čas, který stráví učitelky vykonáváním profesních činností, činí v průměru 54,8 hodin, čímž vysoce překračují rozsah stanovený nařízením vlády č. 75/2005 Sb. a je to také mnohem více než u učitelek slovenských a polských.

Odpovědi na výzkumné otázky

V následujícím textu se pokusíme odpovědět na výzkumné otázky v pořadí, jak jsme je položili výše. První otázka se týkala povahy výzkumných studií. Zde můžeme vidět velký obrat oproti studiím z první dekády 21. století, které měly převážně kvantitativní charakter a často využívaly metody dotazníkového šetření. U studií vedených v letech 2011-2015 převládá kvalitativní design. Nově se objevuje využití videostudií (Burkovičová, 2012b; Feldmanová, 2014; Navrátilová, 2015; Syslová & Hornáčková, 2014; Syslová, 2015), ohnisková skupina (Syslová, 2012) a případová studie (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, 2012, 2013, 2014; Majerčíková & Syslová, 2014; Syslová & Hornáčková, 2014).

Další výzkumná otázka sledovala cíle studií. Několik z nich porovnávalo ve sledovaných cílech dva soubory - učitelky se středoškolským a učitelky s vysokoškolským vzděláním (Burkovičová, 2014; Syslová & Hornáčková, 2014). Zkoumány byly také rozdíly mezi učitelkami s kratší a delší pedagogickou praxí (Burkovičová, 2012, 2013). Jeden z cílů směřoval k popisu reálných činností učitelek mateřských škol a obtížnostem, které učitelky pociťují při jejich realizaci. Další cíle sledovaly self-efficacy učitelek mateřských pro spolupráci s rodinou, úroveň jejich reflektivních dovedností, znalosti učitelek mateřských škol spojené s inkluzí, ale také využití diagnostických nástrojů. Poslední z řady cílů směřoval ke zjištění úrovně profesního vidění. Můžeme vidět, že všechny cíle se zabývají aktuální situací v předškolním vzdělávání a mají snahu postihnout realitu povolání učitele mateřské školy a jeho profesionalizaci.

Třetí výzkumná otázka směřovala k závěrům, které ze studií vyplynuly. U výzkumů, které porovnávaly rozdíly mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami, šlo o poměrně malé vzorky respondentů, proto nelze výsledky zobecňovat. Přesto se ve dvou studiích 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). V případě sledovaných rozdílů v délce praxe učitelek se rozdíly nepotvrdily. Důležité výsledky přinesly výzkumy Burkovičové, neboť profesiogram učitelek mateřských škol ukazuje, že ty vykonávají řadu velmi specifických odborných činností. Náročnost činností (subjektivně pociťovaná učitelkou) následně ovlivňuje, jak často ji učitelka realizuje. Výsledky naznačují, že reálný čas vykonávaných profesních činností učitelek přesahuje rámec zákonně stanovené pracovní doby. Bylo by zřejmě zajímavé sledovat také efekty činností učitelek ve vztahu k výsledkům předškolního vzdělávání.

Výzkumy direktivity naznačují, že při hromadných činnostech vykazuje komunikace učitelek více direktivity než u činností skupinových. Podle ČŠI (2015) však stále vysoce převládají organizační formy hromadné. Vyvolává to otázku, zda tedy převládají i direktivní způsoby komunikace. 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, jsou realizována formálně (Syslová et al., 2014). Bylo by vhodné zaměřit výzkum také na tuto oblast profesních činností učitelů MŠ.

Pozitivní jsou zjištění, že ve všech sledovaných mateřských školách využívají učitelky některý z dostupných diagnostických nástrojů. Výsledky výzkumu zaměřeného na reflektivní dovednosti ukázaly, že lepších výsledků dosáhly učitelky, které se s cílenou reflexí a některými technikami sebereflexe (práce s videonahrávkami) 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.

Přes všechna pozitiva je potřeba se hlouběji zamyslet nad vědeckým potenciálem zkoumaných studií ve smyslu naplňování kritérií akreditační komise a v 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 kompatibilitě 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 odboru.“ Dovolíme si použít slova tohoto autorského týmu 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“ (ibid.).

ZÁVĚRY

Přehledová studie naznačuje, že vyšší kvalifikovanost učitelek vede k lepší vybavenosti profesními znalostmi než u učitelek s nižší kvalifikovaností, což je v souladu s kvalifikačními požadavky uvedenými v Národní soustavě povolání České republiky, ve které se uvádí, že „nejvhodnější přípravu pro tuto pozici (pozn. učitele mateřské školy) poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika“. Nelze však nevidět tlaky, které se objevují v souvislosti s neoliberálními principy ve školství a které směřují ke snižování kvalifikačních požadavků obecně (Štech, 2007).

Pro kvalitní vzdělávání potřebujeme kvalitní a vysoce kvalifikované učitele, neboť existují doklady, že existuje souvislost s jeho pozdějšími ekonomickými i sociálními dopady. Bylo uskutečněno několik výzkumů (Harrison et al., 2009; Heckman, 2011; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004), které ukázaly, že investice do raného vzdělávání, pokud je realizováno kvalitně, mají vysokou návratnost pro dítě samotné i pro celou společnost.

Přestože výzkumy prezentované výše neprokázaly jednoznačnost tohoto požadavku, vysokoškolské vzdělání se jeví jako nevyhnutelný kvalifikační požadavek pro učitele preprimárního vzdělávání (Helus, 2014). Na potřebu zvýšit kvalifikaci do terciární úrovně ukazují nejen výsledky výzkumů ze zahraničí, historické požadavky, ale také změněné nároky na profesi učitele mateřské školy v současné době.

Aby bylo možné říci s konečnou platností, že i v českém prostředí je potřeba povýšit přípravné vzdělávání na vysokoškolskou úroveň, bylo by nutné analyzovat potřeby dětí³ a „znát přítomný stav českého dítěte v onom věku v současné společnosti“ (Průcha et al., 2016, s. 35). Bylo by vhodné se zaměřit také na zkoumání efektů práce učitelek. Již výzkum Šmelové a kolektivu (2012) naznačil, že v rámci předškolního vzdělávání lze stimulovat výsledky vzdělávání více, neboť u zkoumaných dětí nebyl plně využit jejich potenciál.

Autorky **Wiegerová a Danišková** (2015, s. 20) se s oporou o mnohé domácí i zahraniční zdroje vyjadřují také pozitivně k potřebě vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol, které podle nich musí být „teoreticky syscené, expertní, odtržené od bezprostřední praxe, avšak na druhé straně i filozofické, kulturní, přemýšlivé.“

Na závěr lze vyslovit naději, že školská politika vezme v úvahu argumenty, podepřené historicky, zahraničními zkušenostmi, ale i některými nálezy českých výzkumů a ve spolupráci s vysokými školami připravujícími učitele

³ Tento požadavek zazněl na kulatém stole MŠMT realizovaném dne 12. 1. 2016 k problematice odborné kvalifikace učitelek mateřských škol.

mateřských škol vytvoří kvalitní podmínky pro přípravu učitele, ale i jeho další profesní rozvoj tak, aby nebylo nutné dále diskutovat nad otázkou, zda potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele, jako tomu bylo na kulatém stole organizovaném SKAV a EDUIN (Spilková a Wildová, 2014, s. 423).

References

- [1] Burkovičová, R. (2012). Analyzování jako součást diagnostické činnosti učitele MŠ. In: *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 128-135.
- [2] Burkovičová, R. (2009). Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV* [CD-ROM]. Hradec Králové: PdF UHK.
- [3] Burkovičová R. (2014). Děti předškolního věku v procesu inkluze. In KALEJA, M et al. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, s. 10–34.
- [4] Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností učitelství v mateřských školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [5] Burkovičová, R. (2012b). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [6] Burkovičová, R. (2012a). Reflektivní pedagogická praxe jako prostředek vytváření kompetencí budoucího učitele MŠ. In *Komplexnost a integrita v předprimární, primární a speciální edukácii*, s. 48-53. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- [7] Burkovičová, R. & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelky mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, roč. 24, s. 562-582. ISSN 1211-4669.
- [8] Doležalová, L. (2009). Genderové stereotypy v pedagogické komunikaci v mateřské škole. *Studia paedagogica*, 14(1), 166–177.
- [9] 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.
- [10] Feldmanová, A. (2014). Styl vyučování učitele v mateřské škole. *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*, 2(1), 5–115.
- [11] Hanušová, R. (2002). Výzkum vzdělávacích potřeb učitelky MŠ. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí* [CD-ROM]. Praha: PedF UK.
- [12] Harrison, L., Ungerer, J., & Smith, G. (2009). Child Care and Early Education in Australia. *Social Policy Research Paper*, (40), 222. Australia. Dostupné z http://www.fahcsia.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/sprp_40.pdf
- [13] Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education [online]. *American Educator*, 35(1), 31–35. [cit. 2013-08-20] Dostupné z: www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2011/index.cfm
- [14] Helus, (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- [15] Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipia E. & Seberová, A. (et al.). (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovenskom-česko-polskom výskume*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela.
- [16] Kelley, P. & Camilli, F. (2007). *The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programmes: Meta-analysis*. Dostupné z <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf>
- [17] Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktka realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- [18] Koťátková, S. (2006). Předškolní výchova. *Pedagogická orientace*, 16(1), 57–72.

- [19] Kořátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*, 14(2), 69–84.
- [20] Krejčová, V. (2003). Jakou pedagogickou přípravu potřebují učitelky mateřských škol? In *Sociální souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí* [CD-ROM]. Brno: Paido.
- [21] Kropáčková, J. (2014). Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. In Syslová, Z. & Rodová, V. (Eds.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás*. Brno: MU, s. 252-258.
- [22] Kropáčková, J. & Janík, T. Editorial: Předškolní pedagogika – etablování oboru. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465-467.
- [23] Majerčíková, J. & Syslová, Z. (2014). Jako učitelky mateřských škol vnímají svou profesijní zdatnost pro spolupráci s rodiči. In Poláchová, Vašátková, J. & Kaněčková, Dvořáková, E. (Eds.) *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí*. Olomouc: Geva, s. 47-58.
- [24] Majerčíková, J. & Syslová, Z. (2014a). Profesní zdatnost učitelek pro spolupráci s rodiči: situace v českých a slovenských mateřských školách. In Syslová, Z. & Rodová, V. (Eds.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás*. Brno: MU, s. 124-135.
- [25] MŠMT (2013). *Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz>
- [26] MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.
- [27] OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- [28] OECD. (2012). *Starting Strong III - Early Childhood Education and Care*. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/earlychildhood>
- [29] Oberhuemer, P., Schreyer, I. & Neuman, M., J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers.
- [30] Opravilová, E. (2007). Cesta pracovníků předškolní výchovy za vzděláváním. In Kropáčková, J. (ed.) *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha: PdF UK.
- [31] 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.
- [32] Píšová, M. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press.
- [33] Průcha et al. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných nálezů*. Praha: Wlters Kluwer.
- [34] Příhoda, V. (1937). *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského.
- [35] 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. Dostupný z <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR828.pdf>
- [36] Shulman, L., B. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Ref. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- [37] Spilkoová, V. & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- [38] 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.
- [39] 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* [CD-ROM]. Hradec Králové: PdF UHK.
- [40] Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Suraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham.

- [41] Syslová, Z. (2012). Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy. In: *Kvalita ve vzdělávání XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 128-135.
- [42] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [43] 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.
- [44] Syslová, Z. & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- [45] Syslová, Z. & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- [46] Syslová, Z., Borkovcová, I. & Průcha, J. (2013). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Praha: Wlters Kluwer.
- [47] Šmelová, E. (2008). Dítě v kontextu současného předškolního vzdělávání. In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV* [CD-ROM]. Hradec Králové: PdF UHK.
- [48] 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* [CD-ROM]. Ústí nad Labem: UJEP.
- [49] Šmelová, E., Petrová, A., Souralová, E. et al. (2012). Pre-school education in the context of curriculum children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia. Olomouc: Palacký University Olomouc.
- [50] Štech, S. (2007) Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 17 (4), 326-337.
- [51] Vrána, S. (1946). Česká mateřská škola do nového údobí. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví.
- [52] Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.