

PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY Z POHLEDU REFORMY KURIKULA

Adriana Wiegerová a kol.



10. publikace ve vědecké edici Pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

**PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY
Z POHLEDU REFORMY KURIKULA**

Adriana Wiegerová a kol.

Zlín 2015

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Wiegerová, Adriana

Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula / Adriana Wiegerová a kol.

-- Vydání 1.. -- Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií,

2015. -- 115 stran

Anglické resumé

ISBN 978-80-7454-555-9 (brožováno)

373.211.24 * 373.211.24-055.2 * 377 * 371.133 * 373.2 * 371.2

- učitelé mateřských škol
- učitelky mateřských škol
- profesní příprava
- pedagogická praxe
- předškolní výchova
- kurikulum
- kolektivní monografie

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

© **Adriana Wiegerová a kol.**

Vědecký redaktor: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Recenzentky: doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD.

Autorky kapitol: Adriana Wiegerová – kapitoly 1, 7,
Zuzana Danišková – kapitola 1, 2
Hana Navrátilová – kapitola 3
Zora Syslová – kapitola 4
Zuzana Petrová – kapitola 5
Hana Horká – kapitola 6
Veronika Rodová – kapitola 6
Jana Vašíková – kapitola 8
Beáta Kosová – kapitola 9

Zpracování literatury a rejstříků: Beáta Deutscherová

Summary: Mgr. Vladimíra Fonfárová, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Hana Navrátilová

Grafický design obálky: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

PC sazba a grafická úprava: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Vydání 1., 2015

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Tisk: Academia centrum, Zlín

Náklad: 200 ks.

© Adriana Wiegerová a kol., 2015

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015

ISBN 978-80-7454-555-9

OBSAH

ÚVOD	7
1 OTEVŘENÝ DISKURZ O POSTAVENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL	9
2 PROFESIONALIZACE UČITELE/KY MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
2.1 Vysokoškolské vzdělání – legitimita teorie	14
2.2 Vysokoškolské vzdělání – význam univerzity	17
Závěr kapitoly	20
3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEHO POSTAVENÍ VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU	21
3.2 Videostudie a možnosti jejich uplatnění v předškolní pedagogice	22
3.3 Videozáznam jako prostředek vzdělávání (budoucích) učitelů	25
3.4 Videostudie jako výzkumný nástroj poznání interakcí učitele v mateřské škole	27
3.5 Mikroanalýzy interakčních a edukačních situací v mateřské škole	28
3.6 Otázky učitele/ky v mateřské škole	32
3.6 Komunikační podněty dítěte	35
Závěr kapitoly	36
4 JAK UČITELÉ/KY MATEŘSKÝCH ŠKOL VNÍMAJÍ EDUKAČNÍ REALITU	37
4.1 Jak ovlivňuje vnímání učitele mateřské školy jeho jednání s dětmi	37
4.2 Profesionalita učitele mateřské školy	39
4.3 Profesní vidění jako výzkumný problém	39
Závěr kapitoly	47
5 VÝZNAM ROZVÍJENÍ GRAMOTNOSTI DĚTÍ (NEJEN) V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	49
5.1 Rozvoj gramotnosti v centru pozornosti učící se společnosti	50
5.2 Změny v charakteru čtení pod vlivem IKT	51
5.3 Priority rozvoje gramotnosti v předškolním věku	53
5.4 Doladování rozvoje gramotnosti v předškolním věku	54
5.5 Směřování rozvoje počáteční gramotnosti (ne)jen na Slovensku	55
Závěr kapitoly	56
6 UČITEL/KA JAKO INICIÁTOR ROZVOJE PROŽITKU, ZKUŠENOSTI A TVOŘIVOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	58
6.1 Dětské vnímání světa a pedagogický konstruktivismus	58
6.2 Prožitkové učení	59
6.3 Hra v roli jako forma prožitku, zkušenosti a tvořivosti	60
6.4 Případová studie – dva příklady deskriptivní analýzy	62
6.4.1 Metodologie analýzy	62
6.4.2 První případ: výukový celek Šla Nanyňka do zelí	62
6.4.3 Druhý případ: výukový celek Pec nám spadla	68
Závěr kapitoly	73
7 PODPORA PROFESIONALIZACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL PROSTŘEDNICTVÍM APLIKACE NOVÉHO MODELU PRAXÍ	74
7.1 Status fakultní mateřská škola	74
7.1.1 Univerzitní mateřská škola Qočna	75
7.1.2 Mateřská škola Otrokovice	75
7.2 Model praxeologické přípravy budoucího učitele mateřské školy na FHS UTB ve Zlíně	76
7.2.1 Formy pedagogických praxí	76
7.3 Deník učitele mateřské školy – výzkumná zjištění	78
7.3.1 Metodologie výzkumu	79
7.3.2 Analýza vybraných zjištění	79
Závěr kapitoly	81

8	PROMĚNY KURIKUL PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ DO TŘÍ LET SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE A V EVROPĚ.....	82
8.1	Vzdělávání dětí do tří let v České republice	82
8.2	Péče a vzdělávání dětí mladších tří let v Evropě.....	84
8.3	Vzdělávání dětí do tří let v kurikulárních dokumentech	85
8.4	Příklad dobré praxe: Vzdělávání dětí do tří let ve Spojeném království	86
8.4.1	Vzdělávací systém britského školství v kontextu kurikulární reformy	87
8.4.2	Kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání v UK.....	88
	Závěr kapitoly	91
9	IMPLEMENTACE REFORMY KURIKULA NA SLOVENSKU – AKTUÁLNÍ VÝZVA PRO PŘÍPRAVU UČITELŮ	92
9.1	Celkový kontext slovenské reformy kurikula	93
9.2	Specifika kurikulárních proměn na preprimárním stupni vzdělávání	94
9.3	Externí hodnocení slovenské reformy z roku 2008	96
9.4	Nový státní vzdělávací program ISCED o z roku 2015.....	97
9.5	Stanoviska učitelek mateřských škol.....	99
	Závěr kapitoly	100
	SUMMARY	101
	LITERATURA	103
	JMENNÝ REJSTŘÍK	111
	VĚCNÝ REJSTŘÍK	113
	AUTORKY	115

ÚVOD

Tento rok byl rokem závažných diskurzů o předškolním vzdělávání a jeho možných podobách. Významná očekávání ze strany učitelů mateřských škol z praxe se upírala ke státním institucím a je přirozené, že se současně vytvořil nový tlak na změnu v přípravě učitelů mateřských škol. Jsme velmi rádi, že v době zásadních proměn, které začaly v předškolní pedagogice v roce 2015, přinášíme na sklonku tohoto roku na trh novou publikaci zaměřenou na nové výzvy, které stojí před předškolním vzděláváním.

Publikace je významná z několika důvodů. V první řadě vznikla díky spolupráci několika institucí a při její tvorbě se spojilo i několik autorek, které reprezentují své univerzity z České republiky, ale i ze Slovenska. Druhým významným důvodem její vznik je, že publikace je druhou kolektivní monografií v subedici „předškolní pedagogika“, kterou otevřela Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně. Pracovníci Ústavu školní pedagogiky již v této chvíli připravují další publikace zaměřené na podporu etablování předškolní pedagogiky v systému pedagogických věd. Směřování k podpoře vzniku subedice není náhodné. Je tomu tak i proto, že na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně je příprava učitelů mateřských škol realizovaná od roku 2009, a v současné době se fakulta může pochlubit uceleným modelem přípravy předškolního pedagoga, který začíná bakalářským studiem v prezenční a kombinované formě, pokračuje magisterským studiem také v prezenční a kombinované formě. Fakulta nabízí i rigorózní pokračování v oboru předškolní pedagogika a nejlepší studenti mohou zvolit i doktorské studium v oboru pedagogika.

Třetím zásadním faktorem, který je potřeba zdůraznit, je i to, že v monografii se otevírají nová témata, která budou ještě předmětem dalších diskuzí. V žádném případě si autorky neuzurpují právo na jejich vyřešení. Jejich ambicí je spíše načrtnout některá témata a podpořit tak rozpravu o nich v odborné komunitě. Diskuze se opírá o prezentaci výsledků výzkumu autorek. Co patří k výzvám pro nový diskurz v předškolní pedagogice z pohledu předkládané práce? V první řadě je to potvrzení významu vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol, což směřuje k proměnám profesionalizace učitele mateřské školy. Pro čtenáře budou jistě zajímavé i výpovědi učitelů mateřských škol pohledem výzkumu, dále úvahy o tom, jaký je tvořivý učitel mateřské školy, ale i to, jak může promyšlená praxe v pregraduálním studiu podpořit změnu formování profesionála.

Koncepce publikace je tvořena dvěma významnými okruhy. Prvním bylo téma profesionalizace učitele mateřské školy a druhým pohled na proměny kurikula, který ovlivňuje i pregraduální přípravu učitelů mateřských škol. Publikace přináší i zajímavé komparativní úvahy především k proměnám kurikula předškolního vzdělávání v zahraničí, přičemž bude nesporně čtenáře zajímat část o vzdělávání dětí do tří let.

Žádná publikace by nevznikla bez podpory materiální, finanční, ale i sociální. Za finanční podporu a materiální zázemí autorky děkují vedení Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. Za sociální a vědeckou podporu patří poděkování vědecké redaktorce prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. a oponentkám doc. Mgr. Janě Kratochvílové, Ph.D. a doc. RNDr. Renátě Bernátové, PhD.

Za výzkumné produkty v kapitolách 5 a 9 je třeba poděkovat také podpoře grantových agentur APVV-0713-12, dále agentuře VEGA 1/0057/15 a grantové agentuře KEGA 005TTU-4/2015.

1 OTEVŘENÝ DISKURZ

O POSTAVENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL

V České i Slovenské republice je výchova a vzdělávání dětí předškolního věku ponechána na rozhodování rodičů. Hlavní zodpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte předškolního věku patří rodině jako první instituci, s níž se dítě ve svém životě setkává. Rodič rozhoduje o tom, zda dítě bude, anebo nebude navštěvovat předškolní zařízení. Mateřská škola jako jedno z předškolních zařízení je institucí, která má doposud dobrovolný charakter. Navštěvují ji obvykle děti od 3 do 6 let. Intenzita diskuzí o podpoře a proměnách vzdělávání dětí předškolního věku v České republice však směřuje k tomu, že vznikají nové otázky nad výchovou a vzděláváním nejmenších, a s nimi přicházejí i nové návrhy na řešení. Reálná praxe v mateřských školách ukazuje, že mateřské školy navštěvují děti už od dvou let, dále, že v mateřských školách je mnoho dětí s tzv. odloženou povinnou školní docházkou, tedy ve věku 7 let. V mateřských školách se ve výraznější míře vyskytují i děti cizinců a v neposlední míře stoupl i počet dětí se speciálními výchovnými problémy.

V české odborné veřejnosti se pod tlakem reálné práce v mateřských školách uvažuje o tom, že by bylo třeba věnovat pozornost i dětem mladším tří let. Také zde je možné pozorovat několik diskurzních názorů, které je možné rozdělit na dva základní proudy. První proud je výrazně **psychologicko-medicínský**. Vyzdvihuje povinnost matek a rodiny, která se má postarat o bezstarostné, šťastné dětství i tím, že nebude děti předčasně traumatizovat. Jinými slovy, předčasné začlenění dítěte do mateřské školy způsobuje neurotizaci jeho osobnosti (názor byl prezentován v roce 2014 na konferenci Asociace předškolní výchovy a stal se součástí závěrů z této konference). Saxonberg (2012) v této souvislosti upozorňuje na to, že jde o mýtus, který není založený na faktech. Uvádí, že většina argumentů je postavená na starých výzkumech, které popisují děti jako deprivované, trpící. Proti tomu však stojí přesvědčení, že současná společnost se mění. Provází ji také odlišnost pracovního zařazení matek do společnosti a proměny rodiny. Tento proud má výrazný **sociologický charakter** a zdůrazňuje nutnost nabídnout rodičům možnost smysluplného výchovně-vzdělávacího působení i ve vztahu k dětem od dvou let. Protagonisté tohoto proudu (Hašková, 2012) uvádějí, že v zahraničí (Švédsko, USA) vykazují děti, které začaly navštěvovat kvalitní předškolní zařízení před dosažením věku tří let, schopnost aktivně se zapojovat do vzdělávacího procesu a daří se jim lépe než dětem, které zůstanou doma.

V České republice existují mateřské školy, které pracují s dětmi od dvou let v tzv. heterogenních dětských skupinách, a tato práce je i ze strany rodičů oceňovaná. Zákon uvádí, že v ČR je předškolní vzdělávání určeno zpravidla pro děti od tří let. Tedy zákaz přijímání dětí mladších 3 let neexistuje. Česká, ale i slovenská společnost má v současné době spíše problém s nedostatečným počtem míst pro děti v mateřských školách. Populační křivka za poslední tři roky stoupla, a tak je v mateřských školách nedostatek volných míst. I proto ředitelé mateřských škol dávají při přijímání přednost dětem starším než 3 roky.

K druhému diskurznímu proudu v odborné komunitě předškolních pedagogů patří téma zavedení povinnosti předškolního vzdělávání. To směřuje k politickému prosazení nutnosti navštěvovat mateřskou školu poslední rok před nástupem na zá-

kladní školu. K tomuto návrhu se zvedla vlna různorodých názorů. Předpoklad účinnosti návrhu je od roku 2017. Tlaku prosadit povinnost nástupu dětí předškolního věku do mateřské školy dlouho odborná veřejnost odolávala. Bohužel, tento tlak v současné době zesílil, a tím se úvahy protagonistů vzdělávací politiky posunuly k realistickým konturám.

Mateřská škola je dnes institucí, na kterou se nepohlíží už jen jako na místo mateřské péče o dítě. Z různých důvodů se jí přisuzuje značná vážnost a nezastupitelná úloha v životě dítěte. Mateřská škola se stává prostorem, který vytváří možnosti na **přípravu dítěte pro život**. Přibývají kontakty s vrstevníky, a posilují tak sociální funkci mateřské školy. V této funkci se podtrhuje význam hledání jakéhosi pomyslného mostu mezi realitou života a „ochranářským zázemím“ rodiny. Právě pro tento aspekt se více než na jiných stupních školy dostává do popředí partnerská pozice učitele/učitelky mateřské školy s dětmi, ale i rodiči.

Tlak odborné veřejnosti na směřování preprimárního vzdělávání a nové přístupy k tvorbě kurikula způsobují, že pohled na mateřskou školu se mění. Více preferencí získává vzdělávací funkce. Právě s profilováním pozic, které mateřská škola ve vztahu ke vzdělávání přijímá, se mění i představa o ní. Se vzděláváním v mateřské škole úzce souvisí preference úlohy učitele/učitelky mateřské školy zaměřené na přípravu dítěte na roli školáka. Do popředí se dostává nová podoba mateřské školy, která se svým charakterem začíná více podobat škole. Je přirozené, že tyto posuny mají vliv i na roli učitele/učitelky.

Mateřská škola je dnes institucí, na kterou se nedíváme už jen jako na místo mateřské péče o dítě. Z různých důvodů se jí přisuzuje značná vážnost a nezastupitelná úloha v životě dítěte. S takovým náhledem přichází i transformace role učitele mateřské školy¹ – není důležitý jen láskyplný vztah učitele k dítěti, ale také jeho schopnost odevzdat mu základy, které napomáhají lepší připravenosti a vyšší úspěšnosti dítěte ve školním prostředí. V tomto kontextu se jeví nárok na vyšší učitelskou kvalifikaci jako legitimní požadavek. My jsme položili v názvu otázku, k jejímuž zodpovězení je potřeba analyzovat širší kontext, než se může na první pohled zdát. Pokusíme se ho načrtnout v následujících řádcích – ukážeme si dva aspekty, které souvisí s vysokoškolským vzděláním v oboru předškolní pedagogika, a na základě tohoto konceptu může čtenář dojít k vlastním závěrům. V úvodu textu si upřesníme důvody, pro které se téma kvalifikace učitele mateřské školy diskutuje – jde o problém teoretického vzdělání nabízeného vysokou školou a následně samotné poslání univerzity, na jejíž půdu má učitelka mateřské školy ambici vstoupit. Při objasňování tohoto problému si pomůžeme uvedením kontextu celkové profesionalizace učitelského stavu a následně se pokusíme vysvětlit, které z podmínek by měly být akcentované, ale i akceptovatelné bez pochyb a vnitřního znejistění.

Předškolská pedagogika se skloňuje ve vícero oblastech dnešních diskuzí – na jedné straně se začíná etablovat nejen jako pedagogická disciplína, ale i jako samostatný vědecký obor, který disponuje svými výzkumnými projekty a vlastními výsledky výzkumů (výstižně to formuluje Janík a Kropáčková v editorialech monotematického čísla časopisu *Pedagogická orientace* z roku 2014, č. 4). Na druhé straně je prostředí mateřských škol velmi atraktivní a zajímavé pro politickou a ekonomickou sféru, a to nejméně ze dvou důvodů. Tím prvním je položení základů pro celoživotní vzdělávání², v němž je předškolní věk vnímán jako velmi významný stupeň počá-

¹ V textu budeme používat zpravidla ženský rod vzhledem k tomu, že v prostředí MŠ pracuje většina žen.

² Koncept celoživotního učení není nevinným pojmem, který je přijímán bez kritiky. Naopak je pod přímým útokem především kritické pedagogiky, která ho interpretuje jako výsledek neoliberálního ekonomického imperativu globalizovaného světa (více viz Kašćák, Pupala, 2012.), který zasáhl už i předškolního vzdělávání.

tečního vzdělávání, nejen v duchu školní připravenosti dětí a v návaznosti na další stupně vzdělávání, ale také jako významný prvek ve vztahu k osobnímu blahobytu, zaměstnanosti a sociální integraci. Také výsledky mezinárodních srovnání ukazují, že žáci, kteří absolvovali předškolní vzdělávání, vykazují lepší výsledky v testech PISA a jejich vstup do terciárního vzdělávání je častější (OECD, 2013). Na mateřskou školu se zde už nehledí jen jako na místo mateřské péče v době nepřítomnosti rodiče, v níž dominuje hra a spontaneita, ale jako na první možnost navozování záměrného strukturovaného učení (Opravilová, 2010). Zároveň s osobnostním rozvojem se zdůrazňuje především podněcování jazykové/čtenářské gramotnosti (viz např. Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014), která má pro školní úspěšnost zásadní význam. Podle nejnovějších trendů zaznamenáváme i v našem prostředí alternování básniček či výtvarných aktivit přírodovědným bádáním, experimentováním či technickým konstruováním. Mnozí odborníci tady už varují před předčasnou scholarizací mateřské školy.

Druhým důvodem společenského významu mateřské školy je její potenciál pomoci dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zaškolení těchto dětí má velmi vysoký společenský užitek, protože právě ony v oblasti kognitivního a sociálně-emočního vývoje profitují z preprimárního vzdělávání nejvýrazněji, a bez takové specifické přípravy mají při vstupu do základní školy omezené možnosti. Nedokážou plnohodnotně participovat na vzdělávání a vybudovat si ekonomicky produktivní, autonomní existenci ve společnosti. Důsledky se později promítají konkrétně do problémů se zaměstnaností, výskytem sociálně-patologických jevů a do recyklace a fixování znevýhodňujících podmínek pro vývoj následující generace. Tento aspekt sociální inkluze v předškolním vzdělávání je také hlavním tématem dokumentů Evropské komise. Ať už jde o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí anebo celkově o děti v předškolním věku, mnoho výzkumů dokazuje prospěšnost raného vzdělávání z hlediska sociálních anebo ekonomických aspektů: „...lepší pohody dítěte, jeho učebních výsledků, základů celoživotního učení, vyrovnaní spravedlnosti, snížení chudoby a zvýšení mezigenerační sociální mobility“ (Litjens, Taguma, 2010, s. 12). Investice do preprimárního vzdělávání (v oblasti zvyšování jeho kvality a dostupnosti pro všechny děti) mají tedy vysokou návratnost v podobě sociální adaptace potřebné pro připravenost jednotlivců pro život ve společnosti, specificky pro uplatnění na trhu práce. Na Slovensku stejně jako v České republice se pozice mateřské školy upevňuje a stává se součástí soustavy škol, s čímž následně souvisí postavení, profesionalita i samotné vzdělávání pedagoga.

2 PROFESIONALIZACE UČITELE/KY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Experti z OECD už před 14 lety vyslovili ve zprávě o stavu předškolní výchovy požadavek, aby byli předškolní pedagogové vzděláváni v terciární sféře. Podobně i Národní program rozvoje vzdělávání doporučuje, aby kvalifikace učitelek mateřských škol byla získávána na pedagogických fakultách, aby se utlumilo vzdělávání přes střední pedagogické školy, resp. zrušila se kvalifikace z tohoto stupně studia (Kotásek, 2001).

Kvalifikace učitele/ky dosažená vysokoškolským vzděláním není akcentovaná jen politickými doporučeními, ale zaznívá také z úst samotných učitelek. Například Kořátková (2014) identifikuje v jejich výpovědích v různých časových segmentech téměř totožnou potřebu – zájem o vysokoškolské vzdělávání – učitelky pocítují nedostatečné vzdělání v oblasti psychologie, speciální pedagogiky, mají zájem o nové informace z oblasti výchovy a chtějí poznat systém fungování předškolních zařízení jiných zemí. Odborný pedagogický diskurz uvažuje o vysokoškolském vzdělávání učitelů/ek MŠ například z důvodů, které objasnily ve výzkumu Syslová a Hornáčková (2014). V jejich zjištěních narůstá u učitelů/ek s absolvováním vysokoškolského studia schopnost reflektovat svou činnost, zdůvodnit výběr a význam aktivit vykonávaných s dětmi anebo schopnost nestanovovat si jen „pseudocíle“. Pro Heluse (2014) je tento stupeň kvalifikace zárukou „nerutinnosti“, „neintuitivnosti“ učitelovy práce v plnohodnotném osobnostním rozvoji dítěte. Takto vzdělaný učitel/ka podle něj umí vycházet z příslušného vzdělávacího programu a ochránit svou práci před změnami, které by mohly dítě ohrozit.

Jelikož prostředí mateřské školy už není primárně prostorem mateřské a ochranné péče o dítě, ale tento prostor je obsazovaný edukačními trendy, klade na pedagogu této instituce přirozeně jiné nároky. Na druhé straně, pokud je mateřská škola součástí školských institucí, na její pedagogy se začíná nahlížet jako na plnohodnotné členy učitelské komunity se všemi jejími strastmi. Jedněmi z těch současně vypuklých je právě ne příliš oceňované postavení učitele ve společnosti, jeho finanční zázemí a jeho profesionalita. To znamená, že diskurz, který zkoumá profesionalizaci učitelského stavu, se začíná vztahovat i na pedagoga předškolního zařízení. Čeho se týká profesionalizace učitelství? Klíčovým termínem v oblasti profesionalizace učitelství je pojem profese.

Z triády pojmů *práce – povolání – profese* by učitelství mohlo být laikem zařazeno do libovolné kategorie. Vyznačuje se přece prací, vyžaduje jistý typ speciálních předpokladů a jistou míru altruismu, což mu dává punc poslání a též je něčím, co nemůže vykonávat neznalec, a tedy je pedagog nutně profesionálem. Avšak pokud se přesuneme z laických zařazení do teorie o povaze a zařazení učitelství, dozvíme se, že s tou profesí to až tak jednoduché nebude. Učitelství dnes reprezentuje status jakési poloprofese, resp. semiprofese, což znamená, že ještě nesplňuje zcela všechny požadavky kladené na profesi, ale je na nejlepší cestě je časem naplnit. Důvody, proč o to učitelství usiluje, jsou zřejmé, pokud se zmíníme, že ke klasickým profesím je možné bez problémů zařadit lékaře či advokáta – díky tomu si tyto profese ve společnosti udržují jistý status, patos, prestiž, moc apod.

Jak jsme uvedli výše, při zařazení určité činnosti do oblasti profese se nespolehneme na subjektivní pocity anebo hodnocení většiny, ale zvážujeme kritéria, která se

etablovala pod dikcí sociologie profesí. Latinský pojem „professus“ (patřící do slovníku církve) označuje osobu, která explicitně deklaruje víru, či přesvědčení spojené se složením slibu, v němž se k něčemu zavazuje (Štech, in PSŠE, 1995). Toto etymologické dědictví je v profesi stále přítomné ve formě vnitřního závazku k tomu, jak se člověk chová a co říká. Jiným důležitým znakem historického utváření profese je uznání prestiže svobodného povolání, která vyplývá z intelektuální složky, sumáře jistého typu ezoterického poznání. Na této bázi potom přicházejí sociologické teze Parsonse (1958, 1968), Liebermana (1956) anebo Etzioniho (1969), kteří formulují jakýsi ideální typ profese určený několika parametry.

Různí autoři uvádějí různé počty a názvy parametrů, ale nejčastěji jde o

- ▶ expertnost, kterou disponují výlučně členové profese,
- ▶ přijímání do profese je uzavřený proces, jsou stanovena přesná pravidla,
- ▶ členové disponují formalizovanými poznatky, tedy věděním, které je možné získat speciálním vzděláním,
- ▶ existence vlastní etiky a systém její kontroly,
- ▶ pocit vnitřní soudržnosti v profesní komunitě,
- ▶ jistá volnost, autonomie při výkonu profese (Štech, 1994).

Splnění těchto požadavků určitou činností je poměrně náročné, z čehož vyplývá pro profesi nejen společenská prestiž, ale i jakési prvenství v hierarchii činností. Profese tedy představuje nejvyšší stupeň v pomyslném evolučním kontinuu profesí. To, co jí předchází, je nejdříve sumář grifů, které je jedinec schopen sám si osvojit pokusem a omylem či postupným zkoušením. Když už nestačí grify, mládenec musí jít do světa, usídlí se u tovaryše, který ho jako zkušený praktik vyzbrojí speciálními poznatky a dovednostmi pro výkon řemesla. Avšak teprve analyzováním praktických dovedností, zjišťováním příčin a následků, jistou kumulací reflexí (ibid) vzniká určitá teoretická báze poznatků, která není závislá na místě výkonu profese, ale získává se právě v prostředí na výkonu nezávislém – ve specializovaných školách, univerzitách.

Pokud by se učitelství posuzovalo na základě uvedených kritérií, namísto statusu profese by se mu dostalo spíše statusu určité semiprofese, protože by nebylo schopné splnit dokonale všechna kritéria. Tento status mu přiznává Etzioni (1969), protože podle něj zásluhou velkého počtu členů, resp. žen, které působí v hierarchických a byrokratických institucích, díky administrativní autoritě a absenci úplné autonomie a sumě exaktních poznatků, není učitelství (spolu se zdravotními sestrami a sociálními pracovníky) pravou profesí. Avšak za předpokladu, že existuje evoluční vývoj směrem k profesi, má i učitelství šanci se jí stát. S takovým vývojem, kdy se z něčeho, co bylo předtím povoláním, resp. řemeslem, může stát profese, se ztotožňuje i česká pedagogika (např. Lukášová-Kantorková, 2002; Spilková, Vašutová, 2008). A právě toto nazýváme procesem profesionalizace³. Tento proces v sobě zahrnuje zvyšování profesionální úrovně učitele, resp. standardizace jeho profese přes formulování profesního standardu, který obsahuje sumář profesních kompetencí a profesních požadavků na učitele. Modely, v nichž se strukturují profesní kompetence učitele, jsou výsledkem víry v nárůst jeho profesionality a v hlubší porozumění jeho profesi (Švec, 2005), ale jsou také odpovědí na tlaky OECD (Rýdl, 2014) a taktéž neoliberálních tlaků na akontabilitu školy a školského systému (Porubský, Kosová, Pavlov, 2014), protože obsahují měřitelné ukazatele, kterými je možné explicitně vyjádřit kvalitu

³ Profesionalizaci vnímáme jako proces vrůstání jisté činnosti do kategorie profese, nikoliv jako Lukášová „proces, při kterém se laik ve výchově stává odborníkem“ (Lukášová, Svatoš, Majerčíková, 2014, s. 18).

a efektivitu jejich fungování, v lepším případě tuto kvalitu garantují. Na Slovensku i v České republice proběhly iniciativy různých autorů a autorských týmů, které formulovaly různé taxonomie kompetencí a způsobů kariérního růstu (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, 2006; Walterová, 2001; Spilková, Vašutová, 2008; Lukášová-Kantorková, 2002; Spilková, 2010), avšak, jak čteme v aktuálních přehledových studiích Porubského, Kosové a Pavlova (2014) anebo Rýdla (2014), politická obec tyto taxonomie kompetencí příliš nerespektovala. Ačkoliv se uvádění autoři vyjadřují k profesionalizaci hlavně optikou učitele základní, příp. střední školy, Burkovičová a Kropáčková (2014) identifikovaly také ty pokusy, které reflektují učitele mateřské školy a sumář jeho profesních kompetencí (např. Vašutová, 2004; Kasáčová, 2011). Jako důkaz postupné transformace učitele mateřské školy, v duchu nárůstu jeho důležitosti nejen jako osoby zabezpečující mateřskou péči o dítě, slouží i příklad historického posunu v pojmenování této osoby (Burkovičová, Kropáčková, 2014): od pěstounky (Opravilová, 2007) k učitelce mateřské školy až po předškolního pedagoga (pojem uvedený v RVP PV, 2004)⁴.

2.1 Vysokoškolské vzdělání – legitimita teorie

Na jedné straně tu máme sumář sociologických kritérií, která definují profesi jako prestižní činnost, která si zaslouží společenské ohodnocení, na druhé straně sumář profesních standardů a kompetencí, které, jak věříme, v sobě nesou potenciál posílit učitelskou práci. Vzhledem k tomu, že jedním z kritérií svázaných s profesí je expertnost a formalizované poznatky, je zřejmé, že ty se nezískávají v procesu speciálního vzdělávání, kterým je právě to vysokoškolské. Takže učitelství mateřské školy by určitě mělo šanci posílit svůj status, pokud by tento typ vzdělávání byl nevyhnutelným předpokladem. Rovina, v níž se zdokonaluje učitelský standard, se snaží vyprofilovat takový typ poznatků, resp. poznání, o jehož expertnosti nebude tak snadné pochybovat jako v případě poznatků z psychologie a sociologie (viz výše Štech, 1994).

Nepopíráme, že vysokoškolské vzdělání není pro pedagoga mateřské školy potřebné, chceme však v této souvislosti zdůraznit dvě důležité poznámky. První se týká jednoho z kritérií vymezujících profesi, druhá poznámka se vztahuje ke vzdělávání na univerzitě. Podívejme se nejdříve trochu detailněji na problém teoretického poznání.

Jedním z klíčových a důležitých kritérií profese, resp. to, co odlišuje řemeslníka od profesionála, je, jak jsme uvedli výše, schopnost teoretické reflexe. Pokud odhlédneme od jiných kritérií, která mohou učitelství jako profesi relativizovat – existuje etablovaný etický kodex? Je přijímání členů do stavu uzavřeným procesem, když na mnohých pedagogických fakultách nejsou ani přijímací pohovory, natož ještě typ zkoušky, kterou vstupuje člen do komory jako v případě advokáta? Vykazuje učitelský stav vnitřní soudržnost? Více autorů upozorňuje, že s příchodem standardů zaniká autonomie učitele až po jeho deprofesionalizaci (Lowe, 2007; Hargreaves, 2009) – význam formalizovaných poznatků, vedení, které je možné získat speciálním vzděláním, se obejít nedá. Řemeslník ovládá svou činnost na základě naučení se rutinních postupů, nápodobou praxe, s níž je v přímém spojení. Tímto způsobem se vzdělával i učitel v naší seminaristické tradici a trvalo několik desetiletí, než se vzdálil od bezprostřední praxe školní třídy a jeho vzdělání se postavilo na akademické a intelektuální bázi v prostředí univerzity, kde se posilnila teoretizace jeho vzdělání. Učitelství však

⁴ V textu používáme oba pojmy – učitelka mateřské školy i pedagog mateřské školy – jako ekvivalenty, z důvodu jazykové pestrosti, i když si uvědomuje statusový posun v pojmu.

téměř neustále bojuje s nastoleným napětím mezi *epistéme* praktiků a teoretiků. Může toto napětí resp. preferování *praxis* pro *théoria* destabilizovat, resp. deprofesionalizovat ještě ne zcela profesionální učitelství? Jak na teoretizaci reagují dnešní studenti, kteří na učitelství přicházejí? Jak reaguje pedagogický diskurz, když hledá jakýsi efemérní modus vivendi mezi teoretickým a praktickým poznáním, aby ztlumil jejich dichotomii a na druhé straně uspokojil nároky studentů?

Důkazy o volání po praktické přípravě ve studiu učitelů jsou obsaženy v rozsáhlé etnografické studii Pražské skupiny školní etnografie, kde se ve vícerech příspěvcích objevuje tento studentský požadavek. Semerádová s Bittnerovou identifikovaly ze strany studentů větší ocenění praktických dovedností než čistých teoretických oborů (Semerádová, Bittnerová, in PSŠE, 1995, s. 122). Klusák ve svých dvou statích cituje studenty, kteří vidí *problém praxe jako jeden z nejkritičtějších míst na fakultě*. Podle nich má v otázce „praxe“ fakulta největší dluh vůči studentským přáním, potřebám a představám. V kvantitativním poměru teoretických znalostí a praktických dovedností by měly být vyučovány ty praktické až o 100 % více (Klusák, in PSŠE, 1995, s. 170–171, 199). Kromě toho poznamenává závažný fakt, že problém praxe nevystupuje jen jako nutnost zvýšit kvantitu jednoho vůči druhému, ale i jako studentská pochybnost vůči relevanci teoretických poznatků (tamtéž, s. 171). Pokud se však student už neptá na pravdivost poznání, ale na jeho smysluplnost – „K čemu to slouží?“, pak se tato otázka v době preferující utilitarismus lehce zvrtně v otázku „Dá se to prodat?“ – „Je to efektivní?“ (Lyotard, 1993).

Z pohledu teoretiků, kteří artikuluji stejné potřeby jako studenti, je reprezentativním příkladem práce Schöna (1983). Hranici mezi praxí a teorií postavil striktně: jeho koncepce vzdělávání pracuje s vizí učitele jako reflektujícího praktika, jehož učení je ukotvené do zkušenosti, která vyžaduje uvažování o situaci v průběhu činnosti (reflection-in-action) anebo následně po výkonu činnosti. Takový reflektující praktik nemá umět jen učit, ale má také přemýšlet nad tím, co se děje v průběhu vyučování, a neustále posuzovat situace, aby se ve třídě zvyšovala kvalita učení a vyučování. Při tom je důležité, aby si učitel uvědomoval své reakce na situace a dával je do vztahu se svými dosavadními zkušenostmi. Učitelské vzdělávání je tak postaveno na praxi, kdy si učitelé své vzdělávání budují zdola nahoru, od zkušenosti k poznání (Korthagen, 2011).

Politické dokumenty, v nichž je patrné podcenění teorie, též podporují spojení teorie a praxe, protože podporují a podněcují propojování univerzitního učitelského vzdělávání se světem práce a s pracovním trhem (European Commission, 2007). Takové spojení je výrazem převládající společenské nálady a není typické jen pro učitelské vzdělávání, ale týká se poslání (univerzitního) vzdělávání jako takového. Takto o vysokoškolském vzdělávání uvažuje Lyotard (1993) a my se k němu ještě vrátíme v části věnované univerzitě.

Jaké konsekvence tyto trendy přinášejí samotné profesionalizaci učitelství? Pokud při přetváření a poznávání činností dáme prioritní roli přetrvávající činnosti praxe, kterou chápeme jako utilitární činnost umožněnou teorií, a teorie je naopak devalvována na činnost, která má sloužit praxi (Dorotíková, 2003), snižujeme tím status profese dvakrát.

Nejdříve vracíme učitelství na úroveň řemesla, tedy úroveň, kdy se učeným stávám na základě pozorování a napodobování zkušenějšího praktika, nikoliv toho, který působí mimo výkon činnosti a nemá žádný bezprostřední kontakt s praxí. Neumožňujeme tím pokrok, ale regresi semiprofese směrem k nižšímu vývojovému stupni. Toto partnerství s praxí, jak uvádí Kaščák a Pupala (2012), působí paradoxně, protože se učitelství snažilo desetiletí o to, aby příprava na něj byla záležitostí univerzity, která vyzbrojí učitele akademickou a intelektuální municí.

Kromě toho, že vážnost profese narůstá s její schopností teoretizovat „praktické dovednosti, jak jsme už několikrát uvedli, dovolíme si na tomto místě připomenout postavení teorie v očích Platóna. Toto ohlédnutí není jakýmsi anachronickým povzdechem. Na jedné straně je pokusem připomenout si dědictví, které nás formovalo jako civilizaci po dlouhá staletí, a my jsme ho dnes lehce odhodili, ovšem na druhé straně může být odpovědí na požadavek kritické pedagogiky, která vyzývá učitele, aby přestali vnímat sebe samé jako technology vzdělávání, ale stali se transformačními intelektuály (Giroux, McLaren, 1996, in Višňovský et al., 2012), kteří mohou hrát ve veřejném prostoru opět první housle. Hargreaves (2000) k tomu dodává, že učitelé by měli oceňovat a požadovat takový typ rigorózního vzdělání, které posílí jejich profesionalitu, protože díky takové poznatkové bázi se učitel zbaví předsudku „před-profesionála“, že „*only practice makes perfect*“⁵.

Diferenciace mezi teoretickým a praktickým poznáním nepochází, jak se často uvádí, z prostředí filozofického myšlení, ale jak upozorňuje Kvasz (2004), z prostředí matematiky v době, kdy se řecká civilizace střetla s civilizacemi starého Egypta a Babylonu. Egyptská matematika, resp. geometrie nepožadovala při projektování a stavbě pyramid žádné důkazy: jejich neznalost jim z praktického hlediska vůbec nechyběla. A právě střet této praktické matematiky s řeckou kulturou podnítil vznik něčeho nového – zrodil se důkaz, resp. teoretická matematika. Thales a později preciznější Pythagoras pracují s ideou důkazu, přičemž jim nestačí egyptské „Kolik?“, ale ptají se „Proč?“. Navíc, pokud se časem objevily nesourodé výsledky mezi praktickými měřeními a teoretickým poznáním, obě sféry se od sebe striktně oddělily. Tím se řeckým filozofům dává podnět odlišit zřetelně filozofii od jiných způsobů myšlení – u Platóna šlo zejména o básnictví, politiku a rétoriku; u Aristotela se měla filozofie distancovat od všech ne-filozofických vědění a umění (Suvák, 2002).

Dnešní dichotomická dvojice praxe a teorie se sice zrodila v antické době filozofování, ale jejich obsah byl chápán jinak než dnes. Při detailnější analýze je zřejmé, že Platón se s Aristotelem lišili v chápání toho, co (ne)patří do *théoria*, ale to, co mají společné, je právě jinakost chápání *teoretického vs. praktického* na rozdíl od moderního konceptu. Mají na mysli spíše sféru lidského života, nikoliv sféru lidských činností. Ačkoliv Aristoteles vyčlenil z oblasti *théoria* oblast *praxis*, kam zařadil politiku a etiku, použitý pojem „zůstává stále v hranicích rozumu a intelektu a nepřekračuje jejich směrem do praxe jako reálného konání – jde vlastně o dvě odlišné *orientace* toho samého lidského rozumu vzhledem k jejich předmětu, cíli a funkci“ (Višňovský et al., 2012, s. 311). I když Aristoteles odlišil moudrost od rozumnosti, v jeho očích je, podobně jako v Platónových, moudrost (*sofía*) nejdokonalejší forma poznání. Proč je to tak?

Pojem *theoría* je možné pochopit přes pojem *theorós*. Je to divák, který sleduje protagonisty při náboženských slavnostech. Je od nich distancovaný, což mu dovo-luje být emocionálně zapojený, avšak může dění i racionálně posoudit. *Theorós* tedy není osobou, která vytváří dění na scéně, ale umí toto dění z pozice účastníka interpretovat a kritizovat (Palouš, 2004). Tento distanc Platón přenesl do sféry abstraktního uvažování: jak se uvažuje o filozofii, uvažuje se o *theoría*.

Co je však nutnou podmínkou schopnosti teoretizovat? Z předešlých řádků je zřejmé, že jedinec nemůže být protagonistou, nemůže být činný, nemůže patřit něčemu, co ho zaneprázdnňuje. Pro svůj akt teoretizování potřebuje být volný, zaneprázdnněný, soustředěný, klidný – tyto předpoklady jsou obsaženy v antickém pojmu *scholé*. Z toho jasně vyplývá, že zaneprázdnněnost, „naplněnost praxí“, tedy to, po čem volají studenti ve shodě s dnešní společenskou náladou, neumožňuje dostatečné teoretické poznání.

⁵ Anglický idiom – možno přeložit jako „*jen cvik/cvičení dělá mistra*“.

To by však studentům nemuselo vadit, protože na tomto typu poznání nebazírují. Avšak pokud si uvědomíme esenci Platónova odkazu, pokud se zamyslíme nad tím, co je smyslem, cílem teoretického poznání, mohlo by to jejich přesvědčení narušit. Odpověď na tuto otázku není neznámá, střetne se s ní už středoškolský student při analýze podobenství o jeskyni. Je zřejmé, že Platón nejen že považuje distanc od praktického za nutnou podmínku poznávání, ale tento typ poznání pravdy, která „je přístupná (...) vynořením se ze zaneprázdněnosti a distancovaným sledováním“ (tamtéž, s. 23). Taková by měla být i škola a v našem případě i vysokoškolská příprava učitele: „...měl by to být prostor prázdná, neděle, neplynoucí z potřeb praktického života, ale z podstatného určení výchovy jako přivádění k názoru, jak to vlastně je, k pravdě“ (tamtéž, s. 27). Nepotřebuje skutečnosti světa, reálie, neboť ty jsou stínem, zrcadlením té pravé skutečnosti, kterou je potřeba spíše překročit. Teoretický život je podle Aristotela život člověka, který rozumí příčinnosti kosmu (Suvák, 2004), a jeho život je radostnější jako život toho, který teprve jen hledá, protože díky nezainteresovanosti vidí a ví více.

Antické rozlišení mezi teoretickým a praktickým poznáním se sice liší od moderního, v němž teoretické už není vyšším typem poznání, ale aspoň byla pěstována jejich jednota – čistá teorie ztratila smysl a též analogicky praxe nevystavěná na této teorii byla považována za podřadnou (Višňovský et al., 2012). To, s čím se však setkáváme v dnešní náladě, je úplným opakem antické tradice. Naše označení „dnešní nálada“ je eufemismem pro dobu, nenazývanou už ani tak často jako postmoderní, ale spíše dobu neoliberální, merkantilistickou, performativní. Praktické poznání není rovnocenné tomu teoretickému a už vůbec ne podřízené – stojí na piedestalu, je oceňované a žádané, protože jen ono produkuje konkurenceschopnost a efektivitu systému.

Na základě předešlého stručného filozofického zdůvodnění se domníváme, že pokud uvažujeme v profesionalizaci o posílení společenského statusu předškolního pedagoga tím, že budeme vyžadovat jeho kvalifikaci přes terciární vzdělávání, musíme být připraveni zdůvodnit nezbytnost teoretického fundamentu v jeho přípravě s větším sebevědomím i přesto, že diktát praxe a modelu *work-based* je dnes enormní, nikoliv alibisticky hledat koncept, který dichotomii překlene. Pokud mají učitelky mateřských škol ambici studovat předškolní pedagogiku na univerzitě, jak výše deklarují, neměly by očekávat, že tento typ vzdělávání bude praktický, nebude odtržený od praxe mateřské školy, či dokonce by neměly očekávat, že pedagogové, kteří tam působí, musí nevyhnutelně disponovat praktickou zkušeností z výuky ve třídě mateřské školy. Úsilí o profesionalizaci potom vyznívá paradoxně, ba až zmateně.

2.2 Vysokoškolské vzdělání – význam univerzity

Druhou poznámkou, kterou bychom chtěli přispět do diskuze o vysokoškolské přípravě učitele/ky mateřské školy, je povaha instituce, na kterou by měla nastoupit. Tato poznámka souvisí částečně i s problémem teoretické přípravy, ale je také širším vyjádřením nároku, který plyne z univerzitního vzdělávání. Tím je respektování a následování poselství univerzity, jejíž idea nevznikla ve vzduchoprázdnu, a je naší povinností rozvíjet na ní to, co je pro ni specifické, i když tak, jako to bylo v případě teoretického poznání, tento náhled na ni určitě není masový a ani politicky podporovaný (viz např. dokumenty Evropské komise pro VŠ). Cílem tohoto textu není analyzovat podrobně genezi instituce univerzity, ale jen naznačit, v čem spočívá idea, která by měla mít význam i pro studium předškolní pedagogiky.

Také bychom chtěli zdůraznit souhlas s níže citovanými autory, že učitel jakéhokoliv stupně školy z takto postaveného vysokoškolského vzdělávání nutně profituje – domníváme se totiž, že právě vysokoškolské vzdělávání mu může pomoci znovu získat a zabezpečit status, o který ve společnosti přišel.

Aspekt univerzity, který chceme na tomto místě zdůraznit, vychází z etymologie pojmu „*universitas*“. V Evropě se danému tématu věnovali dva autoři 18. a 19. století, přestože se neshodovali na všech aspektech univerzity, ideu postavení filozofie, resp. filozofického vzdělání sdílejí oba: kardinál John Henry Newman (anglikánský a katolický teolog a filozof 19. století, představitel tzv. Oxfordského hnutí) i Wilhelm von Humboldt, který se v roce 1808 stal státním radou a ředitelem vzdělávací pruského ministerstva vnitra („Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren“). Newman tvrdí, že univerzita má odevzdat studentům univerzální poznání, má je podnítit k průniku do „univerza“ skutečnosti (Newman, 1992, s. 202). Toto vyšší poslání univerzity se zároveň pojí s její pravou sociální funkcí – když se studenti ocitnou v akademickém prostředí, je jim vštěpován ideál vzdělanosti, kterým se mění z hrubých, nekultivovaných lidských bytostí na gentlemany. Univerzita je má vyzbrojit silou, pevností, vnímavostí a všestranností intelektu, aby byli schopní věci okolo sebe přesně zhodnotit. Podobně je pro Humboldta (in Jirsa, 2015) součástí univerzity duchovní zanícení, které se dostává ke slovu přes filozofii a umění. Podle ideje humanitního vzdělání (různé významové odstíny a vývoj pojmu *Bildung* nabízí Pelcová, 2000) je vzdělaný ten, kdo se orientuje ve velkých dílech literatury, protože se v nich promítá dějinná zkušenost lidstva – a právě literatura umožňuje pochopit vlastní kulturu (Schwanitz, 2011).

Studentovi se na univerzitě nedostává jen poznání v jeho vlastním studijním oboru, ale profituje také ze zastoupení filozofického vzdělání v něm. Pokud se vrátíme ke zmiňované etymologii pojmu univerzita, jednou z identifikovaných rovin je fakt, že studované (vědní) obory by měly pracovat nejen ve vzájemné jednotě, vzájemných souvislostech, ale musí se starat i o to, aby na univerzitě byla pěstovaná právě taková disciplína, na kterou budou kladeny větší výzkumné nároky. Jejím úkolem bude identifikovat a korigovat omyly v poznání a dohlížet na to, aby nic „nespadlo pod stůl“ (Hejdánek, 1993, s. 5). Schopnost kontrolovat správnost vlastních myšlenkových postupů nedokáže fyzik, pedagog či matematik jen v rámci svého manipulačního pole, ale dokáže to fyzik, pedagog či matematik filozoficky poučený. Pokud totiž vědec zkoumá, uvažuje o nějakém problému, filozofie na něj nahlíží z hlediska různých aspektů. Tam, kde vědec přichází na nová zjištění, objasnil jev, stanovil zákon, formuloval teorii, jde filozofie dále a ptá se po jejich účelnosti a smyslu. Je univerzální, protože se „...neuzavírá do žádné oblasti a používá každou dostupnou metodu“ (Bochénski, 2001, s. 24).

„Jediná disciplína, jejímž posláním je neztratit vztah k celku, je filozofie; není však žádnou odbornou vědou. Takto pochopená filozofie však nemůže být záležitostí jednotlivých kateder, ani jednotlivých fakult, ale záležitostí univerzity jako celku. A nemůže být vnucovaná univerzitním oborem zvenku jako nějaká jednotící ideologie, protože žádná skutečná filozofie si o sobě nemyslí, že je věděním, ale spíše věděním o nevěděním, tj. láskou k pravdě a touhou po ní“ (Hejdánek, 1990, s. 8).

Nárok, aby filozofie, resp. filozofické vzdělávání bylo součástí studia učitelství, můžeme vystopovat i v dobách minulých. V historických přehledech, které výborně zpracovala Váňová (1995, 2011), se filozofie, resp. vědy jí blízké, vyskytují v návrzích různých reformátorů, kteří však své koncepce mohli vystavět dost odlišně. V textu, který sumarizuje nastavení systému vysokoškolského vzdělávání pro učitele národní (dnes základní) školy, autorka uvádí (2011), že například **G. A. Lindner** žádal ukotvit pedagogicko-didakticko-psychologické vzdělání v širokém spektru filozofických

i ekonomických věd (etika, logika, základy hospodářských věd, základy estetiky), přičemž o praktické přípravě (cvičné škole) vůbec neuvažoval. Praxe u uchazečů již předpokládal, protože byli absolventy učitelských ústavů anebo to byli lidé z praxe; podobně techniku vyučování a výchovy nepovažoval za cíl vysoké školy pedagogické – šlo mu především o vyšší cíl – o atmosféru vyučování a výchovy, o uvědomělé pedagogické konání, ke kterému učitele přivede široce pojaté filozofické vzdělání. **F. Drtina** se v mnohém s Lindnerem neshoduje, ale také v jeho návrhu pedagogických fakult má být součástí kurikula kromě pedagogiky a psychologie také filozofie, sociologie a etika. Podobně jako Drtina uvažuje i **O. Kádner** a ve své představě instituce – školské fakulty – neopomíná encyklopedii filozofických nauk.

Pokud učitel národní školy v polovině 20. století chtěl dosáhnout vysokoškolského vzdělání, jaké měl jeho středoškolský kolega, nebylo to primárně proto, aby zvýšil úroveň svých poznatků v předmětech, které vyučoval, ale proto, aby získal vyšší intelektuální perspektivu, nadhled a odstup od vyučovaného, aby byl schopný samostatného úsudku. Z toho důvodu, jak uvádí Váňová (1995), od dob Lindnera je filozofie, etika, logika a sociologie součástí učitelského vzdělání na univerzitě.

V současném kurikulu učitelských programů různého typu jsou zastoupeny kurzy sociologie, filozofie a zřejmě i etiky, ale jaké postavení mají v očích studentů? Nejsou jejich očekávání směřována více ke kurzům didaktik, metodik a semestrálních praxí? Proč s lehkostí opouštíme koncept uvědomělého, všestranně vzdělaného učitele – intelektuála, který, jak vidíme, existoval, a záleží nám spíše na sumáři jeho profesních kompetencí a odborné kvalifikaci? Je možné hovořit o ideálu služby, profesním etosu a zánícení pedagoga, rovněž i mateřské školy, pokud nevybíráme skutečné zájemce o studium?⁶ Satiricky a velmi výstižně píše Funda (1995, s. 1): „*Slečinka nevěděla, co by dělala (...), a tak se nakonec více méně náhodně rozhodla, že bude učitelkou. Podařilo se jí dostat na fakultu, studium různě flákala, nakonec jím prolezla – bez zaujetí, bez profilu. Má zaměstnání. To je malér pro žáky i pro ni samotnou – učitel bez zaujetí, bez profilu, osobnosti a povrchně vzdělaný, bez hlubokého vědomí poslání!*“

Nedovolíme si jednoznačně tvrdit, že profesionalizace cestou profesních standardů, sumářů kompetencí, indikátorů, budování poznatkové báze učitelství (Janík, 2005) nebo expertních znalostí je úplně zbytečná a neúčinná v posilnění učitelské profese, ale není dostačující. Jaký má smysl zdokonalovat systém kariérního růstu, kreditů a atestací, pokud si učitel nepřčte báseň, historickou či filozofickou knihu anebo nenavštěvuje koncerty a galerie (Funda, 1995)? Skutečně, jak uvádí Porubský, Kosová a Pavlov (2014), jsou standardy a kompetence jako výsledek akontability primárně těmi, které působí na učitelství deprofesionalizačně?

Jsme zastánci myšlenky, že postavení a úcta, která náležela v obci tradičně učitelům (a starostovi a knězi), může nastat jen tehdy, pokud nebude učitel kulturně nejistý a jen nerozhlédnutým praktikem. Ten totiž nerezignuje tak lehce i pod tlakem společenské nálady na základní misi své práce – na uvádění noviců do kulturního a historického dědictví anebo sokratovsky vyjádřeno – nerezignuje na podněcování novice stát se nositelem nových myšlenek. „*Význam učitelství roste s jeho afiliací k všeobecně vzdělávací misi univerzity*“ (Kašćák, Pupala, 2012, s. 155), protože v opačném případě je jen úředníkem a antiintelektuálem (Liesner, 2006). Jak připomíná Funda (1995), už Masaryk vyžadoval, aby učitel první třídy disponoval uceleným vysokoškolským filozofickým vzděláním – ne proto, že by měl filozofii učit, ale proto, že má být filozofem, má být moudrý, nezjednodušovat problémy, má být schopný „prokousnout“ demagogii a především to, o čem dnes diskutuje celá pedagogická obec,

⁶ Dnes vůbec nepřekvapí, že uchazečka o studium předškolní pedagogiky neovládá ani hru na hudební nástroj.

má mít širokou škálu fantazie, aby žáky zaujal, motivoval, vtáhl je do oblasti, kterou vyučuje. Na význam této stránky učitelství jako specifické profese reaguje Maňák (2009), když zdůrazňuje afektivní, etickou a sociální oblast učitelské profese, ale také Kořa (1994, s. 309), upozorňující na takového učitele, který „*vlastní osobou přivádí druhého k jeho vlastní osobnosti, k utváření sebe samého jako duchovně a morálně zodpovědné bytosti*“ či Strouhal (2013), zdůrazňující etický moment, skromnost, pokoru a povolání ke službě.

Závěr kapitoly

Předcházejícími úvahami jsme se snažili podnítit diskurz o potřebnosti vysokoškolského studia v oboru předškolní pedagogika. Uvědomujeme si rostoucí tlak na instituci mateřské školy a zvýšený zájem politiků i ekonomů hlavně pro její potenciál pomoci dítěti v jeho dalším vzdělávání a s tím související nárok na vzdělání učitele v ní. Chceme však upozornit, že vážnost a erudovanost profese i učitele mateřské školy nenarůstá automaticky elaborováním různých koncepcí profesionalizace, ani absolvováním vysokoškolského studia, které není výběrové, není dostatečně exkluzivní a nereprezentuje ani esenci vysokoškolského vzdělání, které nemá připravit jedince jen řemeslně, profesně, ale i duchovně a osobnostně. Domníváme se, jak jsme v textu několikrát uvedli, že učitel má být ve společnosti v první řadě intelektuálem, který bude v těžkých časech představovat právě ten dissent schopný čelit aktuálním, někdy nebezpečným trendům – příkladem může být často se měnící kurikulum mateřské školy – jak dokážou učitelky mateřské školy erudovaně zhodnotit/připomínkovat změny v kurikulu bez patřičného nadhledu a objektivitu, které v současnosti ony samé legitimizují především délkou své praxe?⁷

Kromě vzdělání v prostředí univerzity se dnes málo očekává i teoretické vzdělání v ní – častou námitkou nejen studujících, ale i učitelů z praxe, kteří zpětně své studium hodnotí, ale i těch, kteří s absolventy přicházejí do styku, je slabá praktická příprava. Takové očekávání je však nereálné, protože žádný rozsah praxe během studia neumožní opustit fakultu v takové kondici, jako když z Diovy lebky v plné zbroji vyskočila Pallas Athéna – trefná metafora (Kořa, 2012). Učitele zasvěcuje do povolání jeho vlastní praxe, když stojí tvář v tvář svým žákům, díky nimž se naučí to, z čeho jeho profese sestává (Michálek, 1996). Proto když uvažujeme o vysokoškolském vzdělání učitele mateřské školy jako o *sine qua non* výkonu profese, z našeho úhlu pohledu musí být toto vzdělání i teoreticky sycené, expertní, odtržené od bezprostřední praxe, avšak na druhé straně i filozofické, kulturní, přemýšlivé.

⁷ V průběhu roku 2014 a 2015 dostaly učitelky mateřských škol možnost vyjádřit své připomínky ke změně státního vzdělávacího programu – pro názornost: v jejich vyjádřeních se například vyskytuje tvrzení, že psané slovo do MŠ nepatří – navzdory zahraniční zkušenosti – výsledky výzkumů o významu těchto postupů jsou už implementované v kurikulech vícero zemí.

3 UČITEL/KA MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEHO POSTAVENÍ VE ŠKOLSKÉM SYSTÉMU

V této kapitole se budeme věnovat pozici učitele mateřské školy ve vztahu k důležitým mezníkům jeho profesního vývoje, a totiž přípravě budoucího učitele v rámci vysokoškolského studia a následného přechodu do praxe se statutem začínajícího učitele v mateřské škole. Zaměříme se přitom na interakce studenta učitelství/začínajícího učitele s dítětem a možnosti jejího poznání a rozvoje prostřednictvím méně časté metody, kterou je videostudie, tedy analýza videozáznamů edukace. Představíme si příklady použití videoanalýzy u nás i v zahraničí a některé výstupy z dat, kterými jsou písemné výpovědi budoucích i současných učitelek o každodenních interakcích v prostředí mateřské školy⁸ a dále videozáznamy z výstupů opět jak připravujících se preprimárních učitelů, tak i těch, které řadíme k začínajícím učitelům již v praxi mateřské školy. Cílem je poukázat na to, že v rámci budování profesního sebepečetí i pečetí své profese celou společností potřebuje dnes učitel mateřské školy poznat širší škálu možností vlastního rozvoje. Nároky na kvalitu předškolního vzdělávání stoupají, učitel by měl být schopen obhájit své postupy a i tím přesvědčit společnost o prestiži profese učitelství na preprimárním stupni. Již od přípravy k vykonávání profese by tedy mohl využít právě takových možností, jaké nabízejí analýzy videozáznamů nebo videotréningy, jejichž základním cílem není vyhledávat jen nedostatky, ale rozvíjet dovednosti učitele, umožnit jeho sebepoznání a upevňovat jeho sebejistotu v každodenních interakcích.

3.1 Pojetí učitele mateřské školy

Interakce učitel – dítě může být důležitým prostředkem ovlivňujícím učitelovo pojetí jeho profese. Ve výpovědích učitelů se často setkáváme s tím, že je společnost stále považuje za „lepší variantu hlídání dětí“ ve věku, než „půjdou do školy“. Pojetí mateřské školy, a tím i profese učitele mateřské školy společností odpovídá právě i to, že ji označují jako „školku“ a učitelku jako „tetu“. Pojem škola je tak spojen s povinným vzděláváním dítěte, ačkoliv k jeho rozvoji a edukaci dochází podle stanoveného vzdělávacího programu už v mateřské škole. Nejsou to však sami učitelé, kdo podpoří obraz své profese jako neučitelské, pokud dítě nepřichází z mateřské školy s takovými vjemy, které by přiměly rodiče začít na ně pohlížet odlišně?

Pojetí učitele mateřské školy je utvářeno především tím, jak vidí sebe a následně se projevuje (prezentuje) nejen ve vztahu k rodičům dětí, ať už těm, jejichž potomci už do školy docházejí, nebo těm, kteří jsou potencionálními klienty, ale také přímo

⁸ Všechny citované výpovědi v tomto textu pocházejí z reflexí studentek oboru Učitelství pro mateřské školy, a to jak prezenční, tak i kombinované formy. Všechny participantky (56) se volně vyjadřovaly k vnímání vlastních silných a slabých stránek v interakcích v mateřské škole, které poznávají buď během praxe při studiu, nebo mají již zkušenosti z každodenních interakcí s dětmi, rodiči i kolegy a nadřízenými. Získané texty reflexí sloužily jak pro výzkumné účely, tak i jako odrazový můstek pro zacílení teoretické i praktické přípravy studentek v souvisejících předmětech jejich vysokoškolského studia. Poznání reálného vnímání interakce a komunikace budoucích i aktivních učitelek v mateřské škole považujeme za základ pro rozvoj jejich dovedností, na který dále můžeme navazovat i pomocí analýzy videozáznamů.

uvnitř mateřské školy. Odrazem je to, jak dítě samo učitele vnímá a dále vykreslí, když se rodiče i širší okolí vyptávají dítěte na jeho spokojenost s mateřskou školou. Pokud je spokojené dítě, u rodičů to často rozptýlí jejich vlastní pochyby o učiteli, o kterém si utvořili třeba na základě prvního vjemu negativní obraz. Učitel mateřské školy by si měl častěji uvědomovat, že má v rámci celého školního systému výjimečné postavení v tom, že:

1. Dítě je poprvé součástí systému, poprvé přichází do školy, poprvé se setkává s podrobně organizovanou strukturou vztahů mezi vrstevníky i mnoha dospělými, vnějšími pravidly atd.
2. Rodiče se na tomto stupni nejvíce zajímají o dění, pokroky dítěte, citlivě vnímají, že jejich dítě začíná hodnotit někdo další, kdo s dítětem tráví leckdy více času než samotný rodič.
3. Učitelé mohou na základě osobních každodenních styků s rodičem určovat a podporovat své postavení. Pracovat na tom, aby byli vnímáni jako zkušení pedagogové, nikoliv jako „hlídačky dětí“. Vnímat i rodiče jako partnera v diskuzi nad výchovou a vzděláváním dítěte, ale udržovat jistotu vlastních kroků, aby nenastávaly často situace, kdy učitelka přiznává, že *„...je pro mě obtížné rozmlouvat s rodičem, když jeho dítě něco provede. Ne ve smyslu, že bych nedokázala říct, co udělalo a jak se to stalo, ale spíš po následné reakci rodiče, když začne, že jsem měla já zjistit, aby se to nestalo, tak v tu chvíli se nedokážu obhájit tak, jak bych chtěla, i když třeba vím, že se tomu opravdu nedalo zabránit. Nedostanu to ze sebe tak, abych přesvědčila rodiče, že jsem ve svém oboru odborník. Tehdy mám pocit, že jestli se neobhájím, ztratím v jeho očích autoritu a v další komunikaci s tímto rodičem už budu mít vždycky problémy.“*

Uvědomění si vlastního postavení jako učitele – odborníka, který má výše uvedené výhody může být základem. Pokud k tomu učitel přidá složku stálého sebevzdělání a sebepoznání, udržuje povědomí o aktuálních otázkách v oboru nad rámec diskuzí v uzavřeném kruhu dané mateřské školy a využije takto získané poznatky a zkušenosti v praxi, vystaví na základy další pevná patra. Chceme dále ukázat, že videostudie může být takovým prostředkem pro sebepoznání v roli učitele i výzkumným nástrojem, který může sám učitel použít, pokud je na to během svého vzdělávání připravován.

3.2 Videostudie a možnosti jejich uplatnění v předškolní pedagogice

Prostředí mateřské školy a všichni účastníci předškolního edukačního prostředí jsou v posledních třech letech výrazně častěji předmětem výzkumu i dalších odborných zpráv a diskuzí. V návaznosti na změny ve společnosti se mateřské školy přeorientovaly na dítě a jeho individuální potřeby (Kořátková, 2014, s. 1). Rozvíjí se proto výchova nastavená vnímání dítěte a s tím pochopitelně souvisí také nutnost změn ve vzdělávání budoucích učitelů pro mateřské školy. Kořátková také (2014) konstatuje, že i učitelé v praxi mají zájem se vzdělávat a to potvrzují také naše zkušenosti. Mnozí učitelé, kteří přicházejí z praxe na vysokoškolská pracoviště, aby si doplnili vzdělání, vyjadřují ve zpětné vazbě k výuce spokojenost s poznatky směřujícími k rozvoji osobnosti dítěte v předškolním vzdělávání. Přání poznat lépe sebe, svou roli v pozici učitele, zlepšit komunikaci a interakci s dětmi, rodiči i kolegy. Ukotvit svou profesi.

Základem je vystupování učitele nejen vůči rodičům, ale právě i dětem. Jejich vzájemná interakce je následně hodnocena rodiči a mnozí učitelé si provázanost interakcí se všemi participanty mateřské školy uvědomují. „*Spolupracujeme, vidí to rodiče i děti a to je skvělé.*“ Vzhledem k zaměření na možnosti využití videozáznamů se budeme dále už věnovat interakcím učitele s dětmi. Zajistit natáčení výstupů s rodiči by bylo neuskutečnitelné a v přípravě budoucích učitelů nezbývá než spolehnout se na navození situačního učení mimo reálné prostředí. V reflexích, s nimiž v textu pracujeme, se navíc potvrzuje, že vnímání sebe jako učitele v mateřské škole je nejsilnější právě v interakcích s dítětem, a to jak u studentů učitelství pro mateřské školy, tak i u učitelů v praxi. Ve směru vývoje mateřských škol pokračuje základ v pojetí výchovy zaměřené na dítě. S tím souvisí také to, že k práci s malými dětmi je nutný i rozvoj osobnostních kvalit každého studenta (Koťátková, 2014). A právě s tím jim může pomoci videostudie interakcí při edukaci v mateřské škole.

Pojem videostudie označuje výzkum výuky založený na analýze z videozáznamu (Janík, Miková, 2006). Pro výzkumníka nabízí přitom řadu možností, od tzv. mikroanalýz jednotlivých situací ve výuce, které nemusí přesáhnout v délce trvání záznamu ani minutu, až po rozsáhlé či longitudinální výzkumné záměry. S videozáznamy a jejich analýzou pro výzkum v sociálních vědách také dnes pracuje videografie jako etnografický přístup, který akcentuje možnost získání velmi bohatých nonverbálních dat, která stimulují následnou kritickou reflexi zobrazovaného (Jewitt, 2012). Videostudie zároveň nabízí bohatý datový materiál, který je možné následně analyzovat jak kvantitativními, tak kvalitativními metodami, případně jejich kombinací.

Videostudie v pedagogickém výzkumu, a konkrétně pak rozhodně v případě předškolní pedagogiky, může být jednou z odpovědí na výzvu Průchy (2009), který se vyjádřil v přehledové studii o stavu výzkumu řeči a komunikace předškolních dětí, že postrádáme jak systematické, tak autentické záznamy, které by vedly k dostatečně podpořeným nálezům v této oblasti. Autenticita a komplexnost zachycené reality edukace v mateřské škole (a jakémkoliv dalším stupni vzdělávání) patří rozhodně k pozitivním aspektům využití videostudie, při pozorování nedokážeme věnovat pozornost celému kontextu sledovaného dění, v případě audio nahrávek nám chybí veškeré neverbální interakce, které jsou ale významným vodítkem k porozumění zkoumaného, ať už výzkumný problém nasměrujeme jakkoliv.

Jaké další výhody pak videostudie nabízí pro předškolní pedagogiku?

1. Trvanlivost a obsažnost dat: videozáznamy edukační reality mohou být součástí vytvářeného archivu, který má svůj význam jak pro výzkumné účely, tak především jako součást seminářů v přípravě budoucích učitelů.
2. Poznání reality, která je aktuálně diskutována a vyžaduje poznání reálného stavu v daném prostředí a podmínkách. V současnosti je takovým tématem možnost vzdělávání dětí do tří let věku v mateřské škole. Chceme-li diskutovat takovou problematiku, musíme znát její kontext v celé šíři. Videozáznamy skupin, kde v mateřské škole takové děti mají, může být významným prostředkem poznání stavu a vytvoření základu pro zodpovězení některých otázek s tím spojených.
3. Kromě záznamu reality v širokém kontextu může být videostudie i cestou k nalezení nového výzkumného problému. Při opakovaném sledování záznamu si jak student učitelství, tak sám učitel na záznamu či výzkumník mohou povšimnout jevu, který bude základem pro další výzkum.
4. Srovnání kroku s mezinárodním výzkumem v oblasti předškolní pedagogiky, a tím zároveň posílení výzkumných metod pro tuto oblast. V zahraničí jsou videostudie

v prostředí mateřské školy často využívány. Kromě toho máme v našem prostředí několik realizovaných výzkumných aktivit s využitím analýzy videozáznamu na dalších stupních vzdělávání. Proč bychom v preprimárním vzdělávání tedy zůstali stranou?

Videostudie v jakémkoliv edukačním prostředí jsou spojeny také s určitými problémy či nevýhodami v porovnání s jinými metodami, které mohou být důvodem, proč se i v předškolním vzdělávání nestaly zatím běžnou součástí praxe výzkumníka.

1. Obava učitelů: strach z toho, že na videozáznamu budou vidět jejich chyby, že se na záznam může podívat jejich nadřízený nebo rodiče, že záznam bude využitý jen pro kritiku.
2. Etika výzkumu: otázka týkající se především natáčení dětí, které jsou v tu chvíli účastníky edukačního procesu. V dnešních mateřských (i jiných) školách však mívají ředitelé k dispozici souhlas rodičů týkající se veškerého pořizování fotografií a videozáznamů, rozhodnutí je tedy většinou na něm. Etika výzkumu však pochybně zahrnuje nutnost anonymity při práci s daty.
3. Zkreslení reality: učitelé i děti se obvykle na videozáznamu chovají odlišně než v běžných situacích. I pro naše záznamy platilo, že zpočátku byly děti zvědavé a učitelky i studenti nervózní. Tato překážka se dá nejlépe překonat tím, že si obě skupiny účastníků na přítomnost dalšího člověka a jeho videokamery postupně zvykají a na záznamech potom vidíme rozdíly v jejich vystupování, které to potvrzují.
4. Náročnost analýzy dat, případně technické obtíže: videozáznam přináší obsáhlá data, což je jednak výhodou, ale také obtíží při jejich zpracování a analýze. K dispozici jsou různé softwarové doplňky, které usnadňují třídění dat.

Ačkoliv i v zahraničních příspěvcích nacházíme v popisech použité výzkumné metody komentáře, které se týkají zúžení původně zamýšleného vzorku participantů (učitelů v předškolních zařízeních) z důvodu strachu z videozáznamu, zůstává jejich datový materiál stále bohatý, například i v řádu desítek učitelů a stejně nebo i více předškolních dětí (Cabell et al., 2014, Hong, Diamond, 2012). Kromě toho využívají výzkumníci etnografický přístup, kdy se zdrojem stávají videozáznamy pouze jednoho učitele, třídy, skupinky dětí (Hoyte et al., 2014), což přináší sice obtížně zobecnitelné, ale přesto pozoruhodné možnosti pro následnou analýzu. Také naše zkušenosti ukazují, že učitelé mateřských škol se nakonec videokamery obávají mnohem méně než jejich kolegové na vyšších stupních vzdělávání.

Jak si ještě ukážeme později na příkladech využití videostudie u nás a především v zahraničí, s videostudií jako komplexním metodologickým postupem (Janík, Miková, 2006) bývá spojen pojem analýza, mohli bychom tedy mluvit o videoanalýze, tak jako nacházíme v cizojazyčné literatuře pojem video-based analysis (např. Goldman, 2007). Takto bychom mohli obecněji vymezit analýzu jako základní postup při práci s videodaty. Setkáváme se však ještě i s posunem ve významu pojmu analýza ve spojení s videostudií, a totiž analýza jako součást probíhající reflexe nad videozáznamem.

Shodně s Píšovou (2005) vymezujeme analýzu jako jednu z myšlenkových operací v procesu reflexe učitele/ky, která není a neměla by být jeho jedinou fází, ale navazuje na základní popisnou etapu reflexe edukační reality. Dochází zde k rozčlenění záznamu reality na jednotlivé kroky nebo situace, kterými učitel v interakci s dítětem prochází. Další fází je už náročnější hodnocení analyzovaných částí, kde se ve

shodě s jinými výzkumy zaměřenými na reflektivní dovednosti budoucích učitelů (Horká, 2014, Syslová, 2014 aj.) setkáváme s tím, že u některých studentů absentuje, přičemž se ještě nejedná o fázi poslední.

Z písemných výpovědí našich participantů vyplynulo, že reflexe vlastní role v interakcích s dítětem, kolegy a rodiči v předškolním prostředí pro ně nebyla jen povinným úkolem ke splnění v rámci požadavků výuky. Ačkoliv se u nich projevila strategie hodnocení vlastních nedostatků v interakci vlivem externích faktorů – neochota, nedostatek času rodičů, špatná nálada dítěte – projevíli otevřenost i ve vztahu k sobě i okolí, které je s jejich aktuálním procesem stání se učitelem, spojené.

S: Během praxí, které jsem už absolvovala, mi dělalo problém komunikovat s dítětem, když mě paní učitelka bedlivě sledovala a kontrolovala každý můj krok. Na jedné z praxí se mi dokonce stalo, že když jsem si hrála s jedním chlapečkem a stavili jsme spolu hrad z kostek, přišla paní učitelka a řekla mi, abych ho během toho zkoušela z barev (každá kostka měla totiž jinou barvu), aby komunikace s ním byla účelná. Věřím tomu, že to paní učitelka nemyslela zle, ale mně byla tato situace velmi nepříjemná. Takže pro mě je těžké povídat si s dítětem a být spontánní, když jsem pod „drobnohledem“ paní učitelky.

Totožná skupina studentů učitelství pro mateřské školy (prezenční studium) bude v následující fázi výzkumu absolvovat písemnou reflexi záznamů vlastních výstupů, které byly průběžně natáčeny na videokameru v uplynulém půlroce, chceme zde sledovat, zda a jakým vývojem prošli ve schopnosti reflektovat sebe jako učitele, ale tyto videozáznamy mohou být východiskem zprostředkované reflexe jiných adeptů preprimárního učitelství nebo možnými daty pro získání odpovědí na nejrůznější výzkumné otázky z prostředí edukace v mateřské škole. Tyto možnosti využití videozáznamů k další analýze si představíme podrobněji.

3.3 Videozáznam jako prostředek vzdělávání (budoucích) učitelů

Než se z mladého člověka stane učitel, může uplynout mnoho let strávených nejen na vysoké škole. I proto se dnes věnuje více pozornosti pozici začínajícího učitele, většinou zatím jen v kontextu primárního a sekundárního stupně vzdělávání, s cílem usnadnit jeho adaptaci v náročné profesi. Předmětem systematické praxe budoucích učitelů by tak měl být nejen důraz na provázání teorie s praxí, ale i důsledná a intenzivní reflexe vlastních i pozorovaných výstupů učitelů v prostředí mateřské školy. Hospitační i průběžná praxe může mít funkci pomoci uvedení adeptů učitelství do praktického výkonu profese (Petrová, 2013). Využití videozáznamů pro podporu analytických schopností budoucích učitelů je možné dvojím způsobem:

1. Videozáznamy pedagogů v praxi a jejich následný rozbor. Nahrávky slouží k tomu, aby ukazovaly příklady dobré praxe, nebo naopak se studenti snaží rozpoznat nevhodně zvolené didaktické strategie, řešení výchovných či jiných obtíží a podobně. Takové příklady v rámci inovace vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol prezentuje publikace Petrové a kol. (2013). Kromě popisů videozáznamů použitých na cvičeních ve výuce nacházíme také příklady otázek pro rozbor přehrávaných edukačních aktivit učitelek v mateřské škole.

2. Videozáznamy výstupů samotných připravujících se učitelů jako podpora přípravy učitelů mateřských škol v terciárním vzdělání.

Podle Petrové (2013) má použití videozáznamů ve výuce studentů učitelství také kontrolní funkci (přítomnost vysokoškolského učitele, který může intenzivněji sledovat vývoj svých studentů), substituční funkci (při nepřítomnosti některých typů aktivit během praxe, které jsou ale pro studenty přínosem) a usnadňují studentům osvojování pojmového aparátu spojeného s danou oblastí. Vysokoškolský učitel připravující adepty učitelství pro mateřské školy si pak může vytvořit databázi videozáznamů, které budou sloužit jako modelové situace ve stěžejních předmětech, jako jsou didaktika, rozvoj gramotnosti nebo pedagogická komunikace.

Názornost vzdělávacích a výchovných situací zaznamenaných v přirozeném prostředí mateřské školy je zcela jistě dobrým zdrojem poznání studentů učitelství, a to i v případech, kdy se jedná o studenty kombinované formy studia, kteří jsou již začínajícími či dokonce etablovanými učiteli v praxi. Konfrontace vlastního rozboru na základě vyzkoušených či zažitých postupů při edukaci v mateřské škole s analýzou poskytnutou jak vyučujícím jako supervizorem a poradcem, tak i dalšími studenty – kolegy je cenným zdrojem, který opět může vhodně propojit praktické poznatky s nově získanými teoriemi.

V rámci zmiňovaných písemných reflexí studentů jsme se kromě volného psaní na téma jejich pocíťovaných silných a slabých stránek ptali také na to, co by chtěli změnit v komunikaci s druhými v prostředí mateřské školy. V odpovědích jednak rezonovala přání zlepšit dovednosti související s vnímanými nedostatky, kam patřilo především (ne)zvládání konfliktních situací, ale poté převládaly konkrétní požadavky na práci s hlasem, výrazem, tedy různé prvky para- a extralingvistiky v projevu učitele. Pro práci s těmito prvky je videozáznam daného učitele nejvhodnější metodou, u níž jedině může opakovaně analyzovat vlastní projev v konkrétních situacích.

Použití videozáznamu v rámci terciární přípravy studentů učitelství pro mateřské školy za přítomnosti odborníka může být také součástí metody VTI – metody videotréninku interakcí, která je dnes již propracovaným způsobem analýzy interakce a komunikace. Jejím hlavním přínosem pro rozvoj interakce a komunikace je rozbor a vedení ze strany zkušeného „trenéra“, který se nezaměřuje na kritické hodnocení, ale podporu pro řešení problému a nácvik sebereflexe. Prvotní zkoumání videonahrávky typické komunikační situace mezi učitelem a dítětem sleduje především pozitiva, tedy to, co učitel zvládá, dovednosti, které se daří aplikovat. Teprve v dalších krocích trenér rozvíjí prvky dovedností, které se v nahrávce neobjevily, přičemž učitel sám dospěje k návrhu řešení podporující efektivnější interakci s dítětem. Metoda je nejčastěji využívána v případech, že v interakci učitel – dítě, případně učitel – rodič, dochází k opakovanému problému, avšak patří k možnostem rozvoje komunikačních dovedností obecně. V omezené podobě lze o metodě videotréninku uvažovat právě i v kontextu odborně vedené přípravy studenta za pomoci rozboru jeho interakcí během praxe, zaznamenaných na video.

3.4 Videostudie jako výzkumný nástroj poznání interakcí učitele v mateřské škole

Ačkoliv Janík (in Janík, Miková, 2006) uvádí, že videostudie dnes představují intenzivně rozvíjenou oblast pedagogického výzkumu, platí to prozatím jen pro primární a sekundární vzdělávání. V přehledové studii autorek Syslové a Hornáčkové (2014) nacházíme informace týkající se stavu a směřování výzkumu v předškolní pedagogice, tak jak byly prezentovány v odborných časopisech nebo sbornících z konferencí v letech 2000–2010. V tomto období bylo vydáno méně empirických studií než v následujících třech letech, tedy do roku 2014, a celkově se zaměření na preprimární pedagogiku vyznačovalo nesoustavným sběrem dat z dílčích oblastí a s tím související nízká podpora rozvoje oboru. Žádná z výzkumných studií nepoužila metodu videostudie, zcela převažovala kvantitativní metodologie za použití dotazníkového šetření. Naše vlastní řešerše příspěvků z let 2011–2014 ukázala tedy, že se již navýšil počet studií k otázkám předškolní pedagogiky, a dále se objevil první výzkumný nálezný opřený o analýzu videozáznamu. V tomto případě se jednalo o videozáznam jako zdroj dat, nad kterými se participanté výzkumu pokoušeli reflektovat to, co na záznamu sledovali. Výstupem pak tedy jsou nálezy ke kvalitě reflexe (Syslová, Hornáčková, 2014). Zde se tak videozáznam stal součástí sledované reality, tou byly už reflektivní komentáře učitelů a nešlo přímo o zkoumání obsahu edukace, jak ho zachytila videokamera. Další zdroj využití videozáznamů interakce učitele a dítěte nacházíme v českém recenzovaném časopise *Scientia in Educatione*, vydávaném Univerzitou Karlovou v Praze, autoři pocházejí však z univerzity v Tel Avivu, jde tedy již o jednu ze zahraničních zkušeností, kterým se budeme dále věnovat, abychom si ukázali příklady použití videostudie pro výzkum reality preprimární edukace.

Zmiňovaný příspěvek izraelských autorů (Tabach et al., 2014) pracuje s videozáznamy interakcí učitele a dítěte v mateřské škole, která probíhá nad úkoly rozvíjejícími matematické představy. I v tomto případě jsou videozáznamy prvotně zdrojem autentického materiálu pro reflexe účastníků dalšího vzdělávání učitelů, které je zaměřené na dovednosti pracovat s předškolním dítětem nad matematickými úlohami. Probíhající reflexe učitelů nad nahrávkami byly však následně také zaznamenány pomocí videokamery a podrobeny dále kvalitativní analýze, jedná se tedy o posun směrem k videoanalýze jako výzkumné metodě.

Zahraniční výzkum v oblasti předškolní pedagogiky s použitím videozáznamu přináší již množství dílčích i rozsáhlých výzkumných nálezů. Pro inspiraci si představíme některé z nich. Většina příspěvků publikovaných v odborných časopisech pro předškolní věk se zaměřuje na oblast interakce a komunikace, a to jak mezi učitelem a dítětem, ale i dětmi navzájem. Souvislost mezi interakcí učitel – dítě a abstrakcí v promluvách učitele pro rozvoj řeči dítěte sledoval výzkumný tým Tompkinsové (Tompkins et al., 2013). Výzkum patřil k těm, kterých se účastní větší množství participantů, než bychom v našich podmínkách předpokládali vzhledem k obavám z videozáznamu. Naopak těsnějším interakcím se věnoval například výzkum zachycující vztah mezi jazykem a konverzačními žánry předškolních dětí a mírou vzájemného přátelství (Hoyte et al., 2014). Děti byly snímány během rozhovorů, které mezi sebou vedly, ve dvojicích, kdy se předtím označily za velmi dobré kamarády či naopak.

Interakce mezi učitelem a dítětem, které by vedly k citlivě vedenému výchovně-vzdělávacímu procesu, byly předmětem videostudie (König, 2009). Výzkumu se účastnilo 61 učitelů mateřských škol v Německu, výsledky dokumentují formy interakcí během volné hry dětí, která v německých mateřských školách tvoří většinu dne, a ukazují, že interakce nebyly ovlivňovány samotnou hrou, ale učitelem, který vstu-

poval do interakcí převážně spontánně. Zároveň autorka vyslovila kritiku v souvislosti s nízkou připraveností učitele podnítit během interakce v dítěti zájem o edukaci, angažovat ho do edukačního procesu.

Zacílení videostudie přímo na edukaci dítěte předškolního věku přináší příspěvek o možných přístupech k výuce přírodovědných konceptů, pojmů a dovedností k řešení problému (Hong, Diamond, 2012). Dva zvolené přístupy byly experimentálně srovnány za využití videozáznamů probíhajících aktivit. Stejně jako v tomto případě je analýza získaných dat obvykle kvantitativního charakteru.

Samotné poznání reality prostřednictvím videozáznamu interakce mezi učitelem a dítětem však nestačí. Učitel v interakčním a edukačním procesu není jen objektem výzkumu, ale má možnost posunout se z pasivní role účastníka výzkumu k tomu, aby se sám výzkumníkem stal. Nemusí to tedy být jen výzkumník – člověk přicházející zvenčí, vzbuzující často obavy z toho, jak bude dále se záznamy zacházet. Učitel sám je jistě schopen určité reflexe nad záznamem své činnosti v mateřské škole. Každý, kdo překonal obavy ze zhlédnutí vlastních výstupů a naučil se přijmout nedostatky, které jsou nedílnou součástí každodenních interakcí, ze záznamů těží, je většinou schopen na sobě pracovat. Pokud jsou k této formě poznání vedeni již studenti – adepti učitelství, jsou připraveni pokračovat v reflexi nad videozáznamy i během adaptace v prvních letech profesního rozvoje.

Může zde také fungovat role mentora, nejlépe staršího a zkušenějšího kolegy ze stejné mateřské školy, který by dokázal podporovat vzájemný vztah mentora a mentee, jenž by se pak neobával komentářů nad společně analyzovanými nahranými výstupy nejen samotného začínajícího učitele, ale i dalších učitelů. Kromě vlastního rozvoje může tedy učitel pokračovat i v roli výzkumníka, pro kterou získal základní znalosti v případě terciárního vzdělání. Může položit výzkumnou otázku, pro kterou mu videozáznam poskytne zdroj pro kvantitativní či kvalitativní analýzu. Avšak i aplikace nového programu či projektu do edukační praxe mateřské školy může být podpořena videozáznamem, který přispěje k potřebné úrovni evaluace.

3.5 Mikroanalýzy interakčních a edukačních situací v mateřské škole

Provázanost interakcí učitele a dítěte s jeho edukační činností je zřejmá. Interakce v raném věku dítěte významně ovlivňuje a predikuje jeho celkový vývoj (Sakellariou, Rentzou, 2011, s. 414). Přímý dopad kvantity a kvality interakcí na dítě je v oblasti řečových a obecně komunikačních dovedností, prostředkem poznání sociálních vztahů, ale dítě se setkává také s novými pojmy, novými významy, skutečnostmi, vzdělává se během interakcí, které jsou předem učitelem didakticky plánovány, ale samozřejmě i mimo takto zaměřené činnosti.

Videostudie interakcí a edukace v mateřské škole nabízí množství možných námětů pro jejich výzkum, představili jsme si již v kapitole 2.3 příklady studií ze zahraničí, kde jsou některé z nich zpracovány. V publikovaných studiích se tedy vyskytla tato výzkumná témata:

1. rozvoj řečových dovedností dětí předškolního věku vlivem interakcí v dětských skupinách,
2. rozvoj slovní zásoby dítěte vlivem rozhovoru učitele a dítěte,

3. vliv komunikace při herních činnostech mezi učitelem a žákem na užití a rozvoj řeči předškolního dítěte,
4. žánry komunikace mezi předškolními dětmi,
5. edukační strategie pro rozvoj přírodovědného poznání předškolních dětí a jejich dovednosti k řešení problému.

Nejčastěji se tedy (a jistě pochopitelně) videozáznamy realizují za účelem zachycení reálné podoby komunikace mezi dětmi předškolního věku nebo mezi dítětem a učitelem v mateřské škole a zkoumá se dále vliv jejich komunikace na rozvoj řečových dovedností dítěte. Výjimkou je pak poslední uvedený bod, kde se již výzkum za využití dat z videozáznamu posunul od jazykových dovedností k edukačním strategiím. Interakce a komunikace mezi učitelem a dítětem je přitom i v tomto případě základem zkoumaných strategií, které se odlišovaly rolí dítěte v řízení edukačního procesu (Hong, Diamond, 2012) od dětské iniciace s učitelem jako facilitátorem po variantu, kdy učitel přichází s cílenými otázkami, prezentuje nové pojmy, řídí další činnost dítěte vedoucí k poznání daného přírodního jevu.

V této kapitole se dále zaměříme na vlastní zdrojový materiál, který představují videozáznamy dvojího typu:

1. Videozáznamy výstupů studentů učitelství pro mateřské školy (bakalářské studium, prezenční forma) během průběžné praxe vázané na předměty Rozvoj přírodovědné gramotnosti, Rozvoj počátečních matematických představ a Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku. Studenti volili formu organizace připravených činností do center aktivit, v nichž se děti podle vlastního zájmu střídali a samostatně se zapojovali do her, experimentů, zkoumání tématu v předložených knihách a pracovních listech, studenti v roli učitelů jim v procesu pomáhali a korigovali organizaci.
2. Videozáznamy dvou začínajících učitelů (vymezení fáze profesního vývoje učitele podle Píšová, 2011) v mateřské škole během společné činnosti s dětmi v ranním komunitním kruhu. Jednalo se o totožnou mateřskou školu, ale odlišnou věkovou skupinu dětí (učitelka 1 – 24 dětí ve věku 3 a 4 roky, učitelka 2 – 22 dětí ve věku 5 a 6 let) ve dvou různých třídách. Dalším rozdílem mezi participujícími učitelkami bylo jejich dosažené vzdělání (učitelka 1 – ISCED3, učitelka 2 – ISCED5).

Srovnání interakcí s dětmi mezi studenty učitelství a začínajícími učiteli je jednou z možností výzkumu za využití videostudie (doplněné o případnou řadu dalších výzkumných metod), avšak v tomto případě není komparace možná vzhledem k zásadním odlišnostem didaktické strategie těchto dvou skupin participantů. Videozáznamy výstupů adeptů učitelství však budou předmětem navazující reflektivní analýzy, jak jsme již uvedli v kap. 2.1. Stejně tak by se nabízela možnost srovnání mezi oběma začínajícími učitelkami s rozdílným stupněm vzdělání, pokud by působily ve stejných podmínkách, což nám zde narušuje odlišnost práce s jinou věkovou skupinou předškolních dětí.

Analýza získaných dat v podobě videozáznamů bude pro účely této kapitoly představena v podobě inspirace a možností výzkumné práce, která jednak tedy napomáhá zvyšování kvality přípravy studentů učitelství pro mateřské školy a jednak ukazuje, jak probíhá práce začínajícího učitele se zaměřením na reflexi interakcí mezi ním a dítětem. Otevírá se tedy prostor pro náměty na zacílení přípravy adeptů učitelství a následně dalšího vzdělávání učitelů v praxi. Klademe si přitom následující otázky, které vyplynuly již z pozorování dění v mateřské škole při pořizování videozáznamu s učiteli i studenty:

- ▶ *Jak probíhá interakce učitele s dítětem při řízené činnosti?*
- ▶ *Jak pracují učitelé s otázkami?*
- ▶ *Jak pracují učitelé s komunikačními podněty dítěte?*

Tyto otázky sledují linii využití videostudie pro poznání komunikace v interakcích učitele s dítětem předškolního věku, v dalších analýzách bychom pak pokračovali již otázkami souvisejícími například s prací učitele s předáváním nových pojmů či konceptů dětem a pootevřít tak možnost videoanalýzy za účelem zkoumání edukace v mateřské škole.

Jak probíhá interakce učitele s dítětem

Zodpovědět otázku, jak probíhá interakce učitele mateřské školy s dítětem během společných činností během dne, je velmi obtížné. Stejně jako jiní autoři, o nichž jsme zde v souvislosti s využitím videozáznamu referovali, se proto zaměříme na konkrétní jevy, které patří k interakci učitel – dítě, opřeme se přímo o nálezy z našich videozáznamů začínajících učitelů i studentů učitelství s ohledem na daný úsek jejich kontaktu s dětmi.

Interakce v komunitním kruhu

Mikroanalýza interakce učitele s dětmi v prostředí mateřské školy se často bude zabývat záznamem komunitního kruhu, který v našich mateřských školách už patří k standardním organizačním formám realizovaným během dopoledne v čase, kdy už jsou děti ve třídě, strávili nějaký čas hrou s kamarády, předtím, než obvykle mají pohybové aktivity, ideálně venku. Z praktického hlediska jde o časově omezený úsek interakce, který se tak snáze zaznamenává i srovnává v následných analýzách. Jak uvádí jedna ze studentek kombinované formy, „...každé ráno začínáme s dětmi tzv. komunitním kruhem. Děti jsou ráno v dobré náladě a mají chuť se podělit s ostatními o své zážitky, například z víkendu.“ Komunitní kruh zde možná plní svou funkci, která je odvozena od slova společenství s cílem rozvoje vztahů, soudržnosti, emotionality a klimatu skupiny dětí (Nováčková, 2005). Tato autorka také uvádí, že „...není kruh jako kruh...“ a ačkoliv její příspěvek je určen učitelům dalších stupňů vzdělávání, ve shodě s ní upozorníme, že pokud se učitel s dětmi posadí do kruhu, nejde automaticky o komunitní kruh, ale můžeme jej označit za výukový či diskuzní. Slouží tedy komunitní kruh v našich záznamech k vzájemné komunikaci a sdělování prožitků, využívají učitelé jeho potenciál?

V našich záznamech interakcí v komunitním kruhu u začínajících učitelů se naplno projevila jedna z jejich rolí – role **učitele jako vzdělavatele**, na nějž jsou kladeny požadavky jak rámcovým vzdělávacím programem, tak i společností a konkrétně rodiči a učiteli s navazujícím primárním stupni vzdělávání. Jak vyplynulo z neformálních rozhovorů s učitelkami v mateřské škole, u nichž jsme pořizovali videozáznam během dopolední společné činnosti s dětmi v komunitním kruhu, je to právě tato část dne a tato organizační forma, do které soustředí pozornost dětí k danému tématu. Neznamena to, že ostatní aktivity v průběhu dne nejsou zacíleny na týdenní vzdělávací plán, naopak, ale komunitní kruh paradoxně ke svému názvu nejvíce připomíná budoucí výuku dětí na základní škole. I z videonahrávek je patrné, že kromě vzdělávacích cílů se zde učitelky důsledně snaží o **přípravu dětí na komunikaci učitel – třída**. Každý má danou pozici na značce (místo v lavici), děti se učí brát si slovo podle instrukcí učitele, dbá se na tiché a soustředěné chování.

U1: Tak...já už se ptám, děti, kdo hezky sedí na značce, tak toho si vyvolám.“

U1: Vybírám si Elišku, ta se tu hezky hlásí.“

U1: „Něco se jim taky stane, protože nesedí na značkách.“ (jedno z dětí pláče, protože ho jiné praštilo, jako viník bylo označeno dítě, které nesedí v kruhu na značce)

U2: Jestli chcete překážkovou dráhu, jak jsem vám včera slíbila, když budete hodní, tak se podle toho chovejte. Jestli ne, tak se jenom něco naučíme a pak ...si uděláme nějaké úkoly.

Učitel/ka pak přebírá řízení komunikace – stejně jako na jiných stupních vzdělávání. **Dominance učitele/ky** je na videozáznamech patrná na první pohled a projevuje se verbálně i neverbálně. Nemůžeme příliš hovořit o podpoře interakce pro rozvoj komunikace a vztahů, ale spíše o podpoře pozornosti dětí k tématu, které si učitel v rámci týdenního plánu připravil. Na začátku komunitního kruhu se děti zdraví předáváním předmětu, pohlazením, přejí si hezký den. Následně je to pak už učitelka, která přímo mluví k tématu nebo ho uvede.

U1: „Dneska si budeme povídat o zvířátkách, ale nejdřív se pozdravíme. (...) Ona ta naše kočka neví, jak se ty zvířátka jmenují. Pomůžeme jí? Pomůžeme jí poradit, jak se jim říká, zopakujeme si to i my.“

Komunitní kruh pak připomíná spíše frontální výuku ve škole, i když jsou děti usazeny na koberci v kruhu. Je to učitel, kdo pokládá otázky a vyžaduje správné odpovědi, snaží se udržet takto pozornost všech dětí najednou, otázky a sdělení prokládá neustálými výchovnými napomenutími, děti si především zvykají na udržení pozornosti. Po přibližně deseti minutách ve skupině mladších dětí se kruh obvykle „bortí“, vzdělávání v tématu pak obvykle končí, učitelka vhodně volí improvizované pohybové hry. Princip komunitního kruhu se však ztrácí. Interakce a komunikace není rozvíjena, děti také nemají často možnost do komunikace zasahovat vlastními podněty.

Interakce v centrech aktivit

Předškolní vzdělávání klasického směru obvykle centra aktivit pro řízené činnosti nevyužívá. Domníváme se, že hlavní důvody jsou dva – učitelky nemají s touto formou zkušenosti a je organizačně náročnější než sezení v kruhu, alespoň na první pohled. Centra aktivit vyžadují plnou spolupráci obou učitelek ve třídě, což znamená i změny v organizaci denní služby tak, aby zůstal zachován dopolední prostor pro pohyb dětí venku. I proto je pro studenty učitelství v mateřské škole výhodné, pokud si nezvyklou organizaci činností vyzkoušejí během praxe ještě předtím, než nastoupí do praxe „naostro“. Jejich snahu o naplánování a realizaci center aktivit pro rozvoj jazykové, přírodovědné gramotnosti a předmatematických dovedností jsme zaznamenali na video. Práce studentů byla usnadněna tím, že v jedné třídě byly většinou v počtu tří, každý pro jedno z center, přesto jsme toho názoru, že některé rozdíly mezi interakcí učitele a dětí s cílem předat jim určité poznatky a rozvíjet dovednosti v některých z uvedených oblastí v komunitním kruhu a v centrech aktivit, by se projeví i v běžném provozu třídy mateřské školy. Jen tady se objevily ve větší míře **otevřené otázky** nebo otázky, které směřovaly k osobním zkušenostem dítěte v souvislosti s tématem vzdělávání.

S1: Co myslíte, že budeme dělat?

S2: Tak, co myslíte?

S3: Budeme se jenom dívat? Má někdo nějaký nápad, kde by ten lev mohl být?

S4: A stalo se vám to někdy, máte doma někde takovou uvadlou kytičku?

Stejně tak dostali děti možnost ovlivnit průběh aktivit, **vybrat si z činností**, které jim centrum nabízelo, začít u toho stolu, který je namotivoval nejlépe, posunout se libovolně zase dále k jinému místu.

S1: A kolik jich máme? Co myslíš, kolik jsme našli? (Dítě ukazuje a popisuje, které našli) Tak ještě dva nám chybí. Najdeme ho?

D1: (bere jiný obrázek.)

S1: Tamten budeme dělat? Tak jo.

Neverbální komunikace učitele

Neméně důležitou složkou interakcí, kterou nám umožní analyzovat právě videozáznam, je neverbální komunikace učitele. Zpětná vazba poskytovaná naším okolím nemusí pro nás být snadno pochopitelná, v interakci učitel – skupina dětí můžeme také mnohé z jejich neverbální odezvy přehlédnout, pokud využíváme například metody pozorování, kdy je obtížné zachytit vše, co se v dané chvíli děje. I v případě zvukového záznamu by bylo náročné interpretovat některé sekvence komunikačních výměn, protože učitelé v mateřské škole používají neverbální komunikaci ve větší míře než učitelé na základní škole (srovnání se dovolíme uvést vzhledem ke sběru dat videozáznamů několika učitelů na druhém stupni základní školy). Učitelé na videozáznamech pracují cíleně s hlasovým projevem, ale i extralingvistickými prvky – ilustrují sdělované a regulují chování dětí gesty, zdůrazňují emoce mimikou. Učitelé mateřských škol tyto prvky ještě více akcentují s ohledem na cíl poznání této složky komunikace dítětem. V některých sekvencích je verbální komunikace zcela nahrazena neverbální, pro porozumění interakce je proto videozáznam nezbytným prostředkem.

U1: Jaké je to zvíře? (na obrázku je pes – rasa německý ovčák)

D: Vlk.

U1: (nakloní hlavu na stranu, mimikou vyjadřuje úžas a čeká)

D2: Pes.

U: Správně.

3.6 Otázky učitele/ky v mateřské škole

Položit otázku a vyslechnout si odpověď. Zdánlivě nenáročná činnost, kterou vykonává jak učitel, tak každý jedinec mnohokrát za den. Otázku lze vnímat podle nejjednodušších definic jako větu v tázací formě, která vyžaduje odpověď, tedy konkrétní informaci. S takovým pojetím si však pochopitelně v edukační praxi nevystačíme. Otázka je prostředkem pro **rozvoj myšlení dítěte** a dovedností, které se odrážejí od schopnosti dítěte přemýšlet nad problémy, se kterými se setkává. V teoretických i výzkumných příspěvcích se autoři věnují otázkám kladeným učiteli i dětmi – žáky, daleko méně zdrojů však nacházíme pro oblast předškolního vzdělávání. Výzkum učitelových otázek, ale i otázek žáků ve výuce, a to dokonce prostřednictvím dat z videozáznamů, není už v prostředí základních škol výjimkou (z posledních prací např. Šedřová, Švaříček, 2012).

Otázkám v předškolním věku se věnuje publikace o informačním chování dětí (Havigerová a kol., 2013), ovšem se zaměřením na zvědavost, a dále i schopnost dětí

klást otázky v kontextu jejich nadání. Součástí výzkumu pak v tomto případě nebylo použití videozáznamů. Z uvedených i dalších textů se dozvídáme o několika přístupech k typologiím otázek, které mohou sloužit jako východisko i pro výzkum otázek učitele během edukace v mateřské škole, protože tato oblast zatím nebyla v českém prostředí podrobněji zkoumána (Havigerová, 2013, Švaříček, Šedřová, 2009, von Kautz, 2005, Císsovská, 2009):

1. komunikační záměr mluvčího (otázky zjišťovací a doplňovací),
2. funkce otázek (otázky objasňující a průzkumné),
3. kognitivní náročnost (otázky s nižší a vyšší kognitivní náročností),
4. možnost odpovědi příjemce (otázky uzavřené a otevřené a jejich podtypy – motivační, alternativní, řečnické aj.),
5. předmět otázek (otázky věcné, osobní aj.).

Od jednodušeji zaměřené typologie otázek učitele k dítěti v mateřské škole, kde nám ovšem opět výrazně pomůže analýza videozáznamu, se dále posuneme k dovednosti kladení otázek. **Schopnost klást otázky** může být konceptem pro vyjádření schopnosti jedince aktivně se dotazovat na informace, jemuž v zahraničí odpovídá pojem question-asking skil (Havigerová a kol., 2013, s. 34). V edukačním prostředí pak můžeme k dovednosti klást otázky s cílem získání informací připojit také schopnost učitele rozvíjet pomocí otázek jak znalosti dítěte, tak i posouvat ho ve vývoji v komunikaci a v rozvoji gramotnosti. Chceme-li dítě učit přemýšlet, měli bychom se jako učitelé učit se ho ptát. A záměrně zde vynecháváme vyjádření „*učit se ho ptát se správně*“. Důvodem je právě jedno ze zjištění z analyzovaných videozáznamů. Jaká je tedy skutečnost zachycená videokamerou u začínajících učitelek v mateřské škole?

Pokud bychom odpovídali na to, jaké typy otázek se v komunikaci učitele a dítěte vyskytují v našich záznamech, zvolíme z výše uvedených možných kritérií především hledisko kognitivní náročnosti ve spojení s možností dětí odpovídat na otázku uzavřenou či otevřenou. Učitel v mateřské škole je nesporným komunikačním vzorem pro dítě, spadá sem nejen podpora správné výslovnosti a samotný rozvoj slovní zásoby, ale také užívání a rozvoj užívání jazyka pro komunikaci, která nevede jen k dorozumívání, ale i celkovému rozvoji myšlení dítěte. Proto se domníváme, že už v předškolním vzdělávání by se mohl učitel soustředit i na to, zda dětem poskytuje podporu v rozvoji tím, že neklade pouze uzavřené otázky, které vyžadují jedinou, předem danou správnou odpověď. Zmiňovaný výzkumný zdroj komunikace ve výuce na základní škole (Švaříček, Šedřová, 2009) přinesl výsledek, který není ideální podobou právě z tohoto hlediska. Jen 25 % všech otázek bylo otevřených a pouze třetina všech dotazů mělo kognitivně vyšší náročnost (Švaříček, Šedřová, 2009, s. 72–73), tedy dalo se hovořit se takové otázky, která vede žáka k porozumění, aplikaci, hodnocení a dalším procesům, které jsou pro něj hodnotné, vedou k rozvoji myšlení, nikoliv jen k reprodukci jevů, které si žák má zapamatovat.

Srovnání situace v mateřských školách by samozřejmě vyžadovalo upravené pojetí vzhledem ke kognitivním procesům předškolního dítěte a také větší analyzovaný vzorek než ten, se kterým pracujeme pro účely této kapitoly. Přesto i v našich záznamech nacházíme **převahu uzavřených otázek**, které vyžadují od dětí jen reprodukci naučeného poznatku – kuřátko je žluté, roční období jsou čtyři. Tento jev je společný jak studentům učitelství, tak i začínajícím učitelům v praxi. Není přitom pochyb o tom, že určité poznatky si děti v mateřské škole osvojit musí a potřebují. Domníváme se však, že mateřská škola, a konkrétně tedy učitel by měl hledat prostor pro otázky, které se v rozvoji dítěte dostávají na vyšší úroveň a dítě nepřipravují pouze na budoucí roli žáka na základní škole. V této kapitole jsme již zmiňovali, že videozá-

znamy interakce a edukace v mateřské škole mohou být významným pomocníkem v procesu přípravy budoucích učitelů. Během seminářů jsme pak také demonstrovali svým studentům, že pokud zahrnou dítě takovými uzavřenými otázkami, přestane komunikovat, pokud si uvědomí, že nezná správnou odpověď.

Dalším jevem zachyceným na videozáznamech, a tentokrát se týká především učitelů v praxi, je položení otázky, která je svou formou zdánlivě směřuje k tomu, aby vzbudila v dětech zájem o hledání různých možností odpovědi, ale ve skutečnosti je nenabízí.

U: *Jaké jsme teď měli svátky, děti? (2s) Proč jsme byli teď doma?*

E: *(hlásí se a klekne si) Velikonoce!*

U: *(ukazuje prstem na dítě) Správně, Eliško.*

Odpověď dítěte se tak vlastně týká první učitelčiny otázky, zdvojení s použitím tázacího *Proč?* je pouze podporou pro získání správné odpovědi, čemuž odpovídá i zpětná vazba.

U2: *Proč máme stáje? Proč dáváme koníky do stáje?*

D: *Aby na ně nepršelo.*

U2: *Aby na ně nepršelo, správně.*

Také studenti učitelství se však během praxe v centrech aktivit soustředili na získání správné odpovědi, což navíc v následujícím příkladu explicitně uvedli slovem „uhodnout“. Jejich komunikační výměny ale nebyly pod takovým tlakem času a udržení pozornosti, proto se studentka mohla věnovat na chvíli i odbočení od hlavní otázky.

(Stůl a židle vyhrazené pro centrum rozvoje přírodovědné gramotnosti, jedno ze tří celkových, tématem je růst rostlin, děti mají k dispozici aktivity na připravených pracovních listech, knihy a encyklopedie, obrázky k vymalování.)

S1: *Co potřebuje kytička, aby vyrostla?*

D1: *Sluníčko!*

S1: *Ano, výborně, tys to uhodla.*

A uhodnete i další?

D2: *Tady je kopřiva, tady je kopřivááá. (dítě nad knížkou, kterou si prohlíží u stolku)*

S1: *Ne, to česnáček (S čte název z knihy) Ale vypadá to jako kopřiva.*

D3: *Kopřiva pálí.*

S1: *Ano, pálí, to bolí, že. Ale to je zdravé, víš?*

Tak...ale co ještě ta rostlinka potřebuje? Řekli jsme vodu, sluníčko, tak co ještě? (ukazuje připravené obrázky)

D3: *Mrak.*

S1: *Mrak? To není mrak. Ona nepotřebuje mrak. Potřebuje to, co dýcháme.*

D1: *Vzduch!*

S1: *Vzduch. A ještě poslední věc. Jestli uhodnete, co je tady, to hnědé (ukazuje na obrázek). (2s) Co to je? (pauza 2s) Kde bydlí krtek?*

D2: *V hlíně.*

Učitel mateřské školy by tedy měl rozvíjet schopnosti klást dětem otázky, které by vedly k jejich rozvoji a usnadnily jim tak proces poznávání světa kolem nich. Otázky,

kteřé by navazovaly na sdělení dítěte, které není v tu chvíli v souladu s časovým plánem pro daný den a činností, kterou si učitel připravil, avšak ukazují, že dítě nad tématem přemýšlí, vybavuje si vlastní zkušenost, chce ji srovnat a především sdílet s ostatními. Dítě se do komunikace s učitelem nemusí zapojit jen jako příjemce otázky, na kterou se snaží pak odpovědět, ale mohlo a mělo by být aktivním účastníkem, rovným partnerem učitele s možností vlastním komunikačních podnětů.

3.6 Komunikační podněty dítěte

V záznamech komunitního kruhu se začínajícími učiteli mnoho podnětů dětí pro komunikaci učitel – dítě nebo dokonce dítě – dítě nenajdeme. Projevuje se zde určitý závod s časem, což známe i z videozáznamů výuky na základní škole. Zatímco učitel v primárním vzdělávání stíhá tento závod, protože je limitován 45 minutami, po kterých zazvoní školní zvonek a pro tento úsek má vyhrazenou přípravu, kterou se snaží stihnout, učitel v mateřské škole je limitován schopností menších dětí udržet pozornost a udržet i formálně sezení v kruhu. Jak jsme si ukázali, komunitní kruh se spíše přibližuje výukovému kruhu v dalších stupních vzdělávání, učitelky se snažily předat dětem poznatky k tématu v týdenním plánu.

U1 (ukazuje obrázek krocana, děti mají zvíře vždy pojmenovat)

D1: Má křídla.

U1: Ano, má křídla, ale jak se jmenuje?

D2: Kohout.

D3: Krocán.

U1: Správně, J., to je krocán.

D4: To je v zoo.

U1: Je to v zoo, ale malé.

D4: Ale marabu africký existuje.

U1: Tak, dáme si obrázek tady, abysme na něho viděli, na ty zvířátka.

Tématem týdne jsou zvířata na farmě a statku, proto sdělení dítěte o zvířeti, které sem nepatří, bere učitelka jako nepodstatné či rušivé a ignoruje ho. Úkolem dětí v daný okamžik je pouze správně pojmenovat zvířata na obrázcích.

Naproti tomu komunikace u stolu s jednou z aktivit, kterou vedly děti se studenty učitelství pro mateřské školy, byla mnohem volnější a děti to okamžitě vycítily. Mohly se ptát, když je zajímalo něco z výkladu, a především na jejich podněty pak studenti reagovali otázkami, což považujeme za cenný prvek pro rozvoj interakce. Poznání tématu dítětem přitom nijak neutrpělo, o vývoji rostlin se mnohé dozvěděli, sami si vyzkoušeli je zasadit a studenti/učitelé zde získali o dětech informace, které jsou pro ně užitečné.

S1: Sázet? Můžeme sázet...kytičky, které mají tady takové cibulky, oni pak zakoření...

D1: Cibulka?

S1: Ano, cibulka. (ukazuje cibulku, otáčí s ní) Anebo můžeme sázet takové zrníčka...nebo semínka, tady toto. (S2 chrastí obsahem další miský) A oni zaklíčí...chcete se podívat?

D2: *To je řeřicha.*

S1: *To je řeřicha, no. Ty jsi šikula. Vy to sázíte doma?*

D2: *Já to jím.*

S1: *Jo? Jíš to? A chutná ti?*

Závěr kapitoly

V této kapitole jsme si představili některé aspekty videostudie se zaměřením na využití jejích možností pro předškolní pedagogiku. Nejedná se však o metodologický příspěvek. Naším cílem bylo poukázat na nevyužitý potenciál této metody, která se přitom může stát skvělým pomocníkem učitele v mateřské škole, a to již od počátku jeho cesty, kdy se na novou roli teprve připravuje. Videozáznamy různých edukačních situací reálně snímaných v prostředí, s nímž se adept učitelství má seznámit, slouží jako podpora spojení teoretické a praktické přípravy. Student – budoucí učitel – dostává tak možnost diskutovat skutečnou podobu jak svých vlastních výstupů, jde tedy o jednu z forem zpětné vazby, ale také výstupů jiných učitelů, kolegů z praxe. Také pro ně nabízí zkušenost práce s analýzou videozáznamu příležitost pro sebepoznání v roli učitele v interakcích s dětmi a kontinuální rozvoj. Pokud byl navíc učitel v edukační praxi veden během terciárního vzdělání k tomu, aby jeho schopnosti zapojit se do výzkumu v předškolní pedagogice nekončily jen u závěrečné práce, může navázat právě i videostudií a stát se opět výzkumníkem, který zároveň dobře zná aktuální potřeby praxe. Videostudie v edukační praxi je častěji využívána pro dílčí studie se zaměřením na interakci a komunikaci. V této kapitole jsme si představili jak příklady výzkumných metod a zjištění z mezinárodního prostředí, ale také některé ilustrační nálezy z námi pořizovaných videozáznamů studentů učitelství a začínajících učitelů v mateřské škole. Jedná se o malý vzorek dat, která zatím slouží především jako příklad možných nálezů z interakce učitele a dítěte. Některé popsané jevy tak u jiných učitelů nenajdeme, u dalších by platily jen částečně. Videostudie v prostředí mateřské školy má však i jiný potenciál. Kromě interakce a komunikačních aspektů může být využitelná pro výzkum předškolního vzdělávání, které bude předmětem otázek a diskuzí, pokud se povinné vzdělávání prodlouží na deset let a mateřskou školu tedy zahrne. Mnohé se změní (tomu se však nebudeme zde věnovat) a učitelé v mateřských školách se dostanou do nové pozice, odlišně vnímané také veřejností, rodiči dětí. Dalším námětem pro použití videostudie nad rámec oblasti komunikace a mikroanalýzy situací je longitudinální výzkum – přerod studenta učitelství v učitele, proměny rolí, cesta, kterou by účastníci výzkumu mohli i zpětně sledovat a hodnotit.

4 JAK UČITELÉ/KY MATEŘSKÝCH ŠKOL VNÍMAJÍ EDUKAČNÍ REALITU

Každý z nás vidí svět optikou sama sebe a svých zkušeností. Vnímání je v souladu s našimi postoji a to, jak vnímáme, ovlivňuje naše jednání. Popisy toho, co „vidíme“, se mohou u různých jedinců výrazně odlišovat. Například tutéž krajinu popíše historik, výtvarník a ekolog zcela odlišnými pojmy a se zaměřením na zcela jiné detaily. Kromě našich osobnostních charakteristik totiž ovlivňuje vnímanou realitu také to, co o ní víme, jinými slovy, jaké znalosti o pozorovaném máme.

V kapitole si klademe za cíl seznámit čtenáře s fenoménem profesního vidění, respektive s jeho dílčím aspektem, kterým je výběrové zaměření pozornosti. Budeme se zabývat tím, jak vnímání vzdělávací reality ovlivňuje rozhodování učitele mateřské školy a jeho jednání. Vnímání dáváme do souvislosti s reflektivními dovednostmi. Ty se stávají důležitou součástí diskurzu o profesionalitě učitele. V kapitole jsou zachyceny výsledky výzkumu zaměřeného na zjištění oblastí, kterých si všímají učitelé mateřských škol s různou délkou praxe a různou úrovní dosaženého vzdělání.

4.1 Jak ovlivňuje vnímání učitele mateřské školy jeho jednání s dětmi

To, na co soustředí učitelé svoji pozornost, souvisí jednak s jejich individuální výběrovostí vnímání, ale také s tím, co o vzdělávání vědí. Dalo by se tedy říci, že učitelé se stejným vzděláním by měli vidět ve vzdělávací realitě stejné, či obdobné jevy a aspekty. Vždy tomu tak není, jak si uvedeme za chvíli. Stejně tak nemůžeme říct, že by učitelé se stejným vzděláním pracovali „stejně“. Každý učitel má své osobité způsoby, jak komunikuje s dětmi, jak je motivuje, jak řeší konflikty atd. Jednoduše řečeno mezi jednotlivými učiteli mohou být, a bývají, v jejich pracovních výkonech výrazné rozdíly.

Jednání učitele velmi úzce souvisí s tím, čeho si všímá. Co vnímá, o tom přemýšlí, analyzuje co „viděl“, interpretuje své jednání, zkouší nové věci, ověřuje atd. To, co nevnímá („nevidí“), o tom nepřemýšlí a tudíž nemůže nijakým způsobem ovlivnit či změnit.

Změn však přišlo do práce učitele mateřské školy (stejně jako ostatních stupňů škol) v posledních letech velké množství. Kurikulární reforma s sebou přinesla řadu nových systémových opatření. K těm největším patří zcela jistě humanizace školy a s ní tzv. individualizace vzdělávání.

Východiskem individualizace je dobré poznání dítěte a pro humanizaci typické je vytváření partnerských vztahů s dětmi (žáky a studenty). Zejména v předškolním vzdělávání je nanejvýš nutné zaměřovat pozornost na to, jaké vztahy učitelka s dětmi vytváří a jaké interakce mezi nimi probíhají. Předškolní věk je specifický způsobem, jakým se dítě učí a mateřská škola je první vzdělávací institucí, se kterou se děti setkávají. Mateřská škola má tedy ve vzdělávací soustavě velmi osobité místo. V podstatě je mateřská škola pro děti prvním místem po rodině, kde se setkává s další autoritou, dalšími vrstevníky i širším okolím a světem. Je to věk, kdy dítě „nasává jako houba“ podněty, které se v okolí vyskytují. Jak bude toto „nasávání“ intenzivní a efektivní však záleží na tom, jak bezpečně se dítě cítí a jak je přijímáno.

Pocit bezpečí, respektive to, zda je či není dítě úzkostné, závisí na tzv. rané citové vazbě. Tento fenomén byl poprvé pojmenován J. Bowlbym (1969) a dále rozpracován Mary Ainsworth (1978) a nalezneme jej v odborné literatuře jako **teorii citové vazby** (attachment theory).

Výzkumy v oblasti neurověd přináší četné důkazy o tom, že rozvoj mozku je přímo závislý na vztazích, jaké má dítě s nejbližšími osobami. Pokud je to vztah přijímající a láskyplný, ovlivňuje to, zjednodušeně řečeno, množství synaptických spojení, které se v mozku utváří. Jinými slovy bychom mohli také říct, že pozitivní raný vztah, tzv. jistá vazba, ovlivňuje pozitivní utváření „já“, tedy sebepojetí dítěte, důvěry a víry v sebe. Je rovněž základem pro budování pozitivního vztahu ke světu, důvěry v mezilidské vztahy a přináší jistější základy pro navazování a udržení dlouhodobých vztahů s vrstevníky, ale i dalšími důležitými osobami v životě člověka.

Pokud tedy chceme, aby se dítě v mateřské škole naučilo co nejvíce, je nejprve nutné s ním vytvořit dobrý vztah. Mnoho učitelek se domnívá, že dobré vztahy vytváříme tím, že máme děti rádi. Své děti miluje hodně rodičů, ale neznamená to, že je dokáží stimulovat tak, aby rozvíjeli jejich potenciality a naučili je vše, co budou v životě potřebovat.

Vytvořit dobrý vztah znamená dítěti porozumět, naladit se na něj a podporovat jeho snahy o porozumění sobě samému, druhým i světu. A to nejde bez toho, abychom dítě dobře poznali, rozeznali jeho potřeby a ty dokázaly uspokojit. K tomu potřebují být učitelé vybaveni diagnostickými znalostmi. A být dobrým „diagnostikem“ znamená **vědět, co potřebují sledovat, čeho si všimát, na co se zaměřit**.

V předškolním vzdělávání se tedy musí učitel naučit rozpoznávat i téměř neviditelné potřeby jednotlivých dětí, aby je mohl uspokojovat a následně připravovat takovou vzdělávací nabídku a vzdělávací strategie, které budou dětem vyhovovat a podporovat jejich rozvoj v souladu s tzv. zónou jejich proximálního vývoje. Sledovat pouze svoje vlastní jednání bez jeho dopadů (efektů) na dítě (děti), je zbytečné. Nemůže učitelé pomoci se zkvalitněním a hodnocením jeho práce, neboť ta je vždy úzce svázaná s naplňováním vzdělávacích cílů. Učitel může mít sebekultivovanější projev, ale pokud nedá prostor pro vyjadřování dětem, jeho schopnosti pak mají jen malé efekty z hlediska rozvoje dětí, respektive dosahování vzdělávacích cílů.

Učitel profesionál dokáže při interpretaci edukační reality používat odborné didaktické pojmy, a tak přesně vystihnout, co se odehrává v reálném prostoru a v reálném čase, který popisuje (Slavík & Janík, 2007). Laik (např. rodič) vnímá zpravidla tutéž realitu optikou svých zkušeností spojených se vzpomínkami (pozitivními či negativními) na školu a vzdělávání. Tyto laické popisy vnímané reality si můžeme přiblížit prostřednictvím výroků studentů prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity po jejich první tzv. motivační pedagogické praxi v mateřských školách (Horká, Syslová, Grúzová, 2014). Jedna ze studentek obdivuje a pozitivně hodnotí samostatnost, která je u dětí v mateřské škole podporována, druhá ji považuje za nebezpečnou, tzn., hodnotí negativně: *Nejvíce mě překvapilo, že jsou děti ohromně samostatné, např. si samy nalévají polévku, nosí jídlo, mažou chleby pomazánkou...* (1. studentka). *U nalévání polévky, kterou si nalévali všude sami, si myslím, že je to pro děti ve školce nebezpečné a zatím zbytečné* (2. studentka).

Je tedy zřejmé, že to co a jakým způsobem vnímáme, úzce souvisí se znalostmi, které o dané realitě máme. Druhá studentka nezná vzdělávací cíle, tudíž neměla možnost přemýšlet v souvislostech o tom, že stolování je jedna z možností, jak děti učit samostatnosti, samostatnému rozhodování, koordinaci pohybů atd. Samozřejmě také to, jak o vnímaném smýšlíme, pak vede k tomu, jak budeme jednat.

4.2 Profesionalita učitele mateřské školy

Profesionalitou a profesionalizací učitelského povolání se zabývá mnoho autorů. Někteří z nich se pokusili vymezit znaky profese učitele (Kasáčová, 2003; Spilková, 2004; Štech, 1998; Vašutová, 2004). Všechny definice mají společné dva základní body – dlouhé přípravné vzdělávání na vysoké úrovni a náročné profesní (expertní) dovednosti. Často bývají pojmy profesionalita a profesionalizace propojovány s konceptem expertnosti (Píšová & Janík, 2011; Píšová et al., 2011, 2013) a za jeden ze znaků profesionality bývá považováno právě profesní vidění (Janík et al., 2014).

S profesionalitou se tedy úzce pojí i kvalifikovanost. U učitelů mateřských škol v České republice je tato učitelská profese jedinou, která nevyžaduje vysokoškolské vzdělání. Mnohé zahraniční i domácí výzkumy (Barnett, 2004; Early et al., 2006; Oberhumer et al., 2010; Syslová, Hornáčková, 2014) však poukazují na to, že kvalifikace ovlivňuje úroveň profesních dovedností, která se následně pozitivně odráží ve výsledcích vzdělávání.

Jeden z výzkumů zaměřených na sledování úrovně reflektivních dovedností (Syslová, Hornáčková, 2014) učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace přinesl informace o tom, že vysokoškolsky vzdělané učitelky dosahují v reflexi vyšších hladin myšlenkových operací (Píšová, 2005) než učitelky se středoškolským vzděláním. Učitelky s vysokoškolským vzděláním hodnotily svoje profesní dovednosti ve vztahu k dětem. Uvědomovaly si, jak jejich jednání ovlivňuje rozvoj dětí a jaký dopad má na výsledky vzdělávání. Jejich hodnotící výroky a návrhy alternativních řešení se zpravidla opíraly o *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004).

Středoškolsky vzdělané učitelky používaly častěji subjektivní, ničím nepodložené, spíše intuitivní hodnotící výroky o své práci. Svoje jednání hodnotily výhradně izolovaně, bez vazby na děti, tedy bez vzájemného propojení vlivů vlastního jednání na chování a rozvoj dětí.

Při analýze videonahrávek jejich práce se ukázalo, že vysokoškolsky vzdělané učitelky dokáží lépe připravovat vzdělávací nabídku zaměřenou na vyšší aktivizaci dětí s ohledem na jejich potřeby (Hornáčková et al., 2014) a tím také efektivnější rozvoj klíčových kompetencí (kompetencí k učení, k řešení problémů, komunikativních, sociálních a osobnostních, občanských a činnostních).

V celém procesu reflexe vyvstala jako zásadní **schopnost vidět** ve shlednutých videonahrávkách vlastní práce podstatné a důležité jevy edukační reality. To bylo důvodem, proč jsme se začali více zabývat tímto fenoménem, který podstatně ovlivňuje schopnost analyzovat, hodnotit a následně zefektivňovat profesní dovednosti.

4.3 Profesní vidění jako výzkumný problém

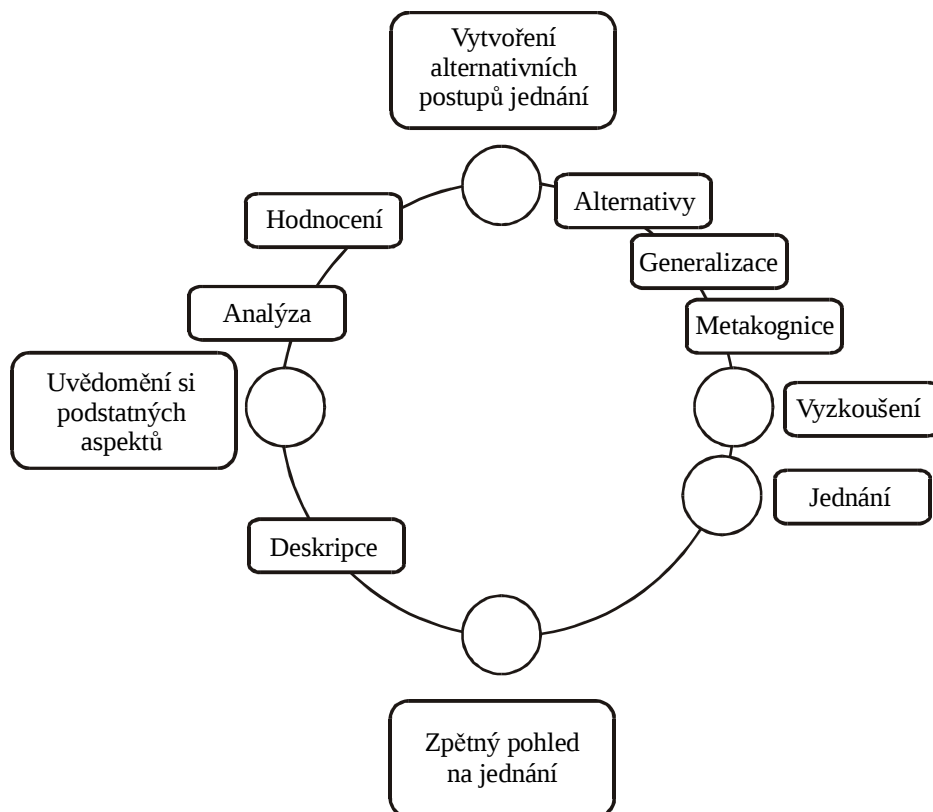
To, čeho si učitel všimne, co „vidí“, následně nějakým způsobem hodnotí a interpretuje. Schopnost takového uvažování je však úzce spojena se znalostmi, které o edukační realitě učitel má. Vnímání edukační reality se stává nejen ve světě, ale i v českém prostředí stále častěji zájmem zkoumání. Do povědomí učitelské komunity proniká jako **profesní vidění** (Goodwin, 1994). Od původního Goodwinova konceptu však došlo k dalším úpravám a přístupům (Sherin, 2001) až k současnému pojetí, které Minaříková a Janík (2012) vnímají jako spojník mezi „vědění a jednáním“ a definují v souladu s Sherinovou takto: „*Profesní vidění řídí (informuje) jednání a je za-*

loženo na (profesním) věděni – znalostech, zkušenostech a dalších dispozicích. U profesního vidění lze identifikovat dva subprocesy: (a) všímání si důležitých aspektů (výběrové zaměření pozornosti) a (b) jejich promýšlení (uvažování založené na věděni). Tyto dva subprocesy nejsou izolované a neprobíhají lineárně, ale v cyklické souhře“ (Janík et al. 2014, s. 152).

V našem zkoumání se zabýváme pouze prvním subprocesem – **výběrovým zaměřením pozornosti**. Považuje se za první fázi profesního vidění. Jde o percepční proces, který umožňuje identifikovat jevy, které jsou z profesního hlediska důležité pro úspěšné a efektivní jednání učitele. Co se týká reflexe (obr. 1) je tento subproces úzce svázán s tzv. pohledem zpět (looking back on the action) a uvědoměním si základních aspektů (awareness of essential aspects). Při propojení procesu reflexe s myšlenkovými operacemi, které při úvahách nad shlednutou realitou probíhají (schéma 1), jde o deskripci a analýzu (Píšová, 2005). Propojení konceptu profesního vidění s Korthagenovým (2011) modelem ideálního procesu reflexe, můžeme najít také u autorů Minaříkové a Janíka (2012, s. 198).

Schéma 1:

Myšlenkové operace probíhající při reflexi (Syslová, Hornáčková, 2014, s. 541)



Vnímání pomáhá na základě profesních znalostí identifikovat důležité jevy a využít jejich analýzy k dalšímu zefektivňování edukační reality. Na druhé straně je vnímání „...procesem získávání informací, a tedy předpokladem k utváření znalostí“ (Janík et al., 2014, s. 151). Aby se mohl učitel rozvíjet, potřebuje vidět/vnímat důležité aspekty edukační reality, uvědomovat si reálnou úroveň vlastních profesních dovedností a hledat efektivnější postupy podporující rozvoj dětí. Pokud tohoto učitel není schopen, je ohrožena kvalita jeho jednání a současně to brání také v jeho profesním rozvoji a dalším učení.

Na co zaměřují učitelé mateřských škol svoji pozornost

Výzkum zaměření pozornosti učitelů mateřských škol byl realizovaný na jednom ze seminářů projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání*⁹. Zúčastnilo se jej 62 učitelů mateřských škol (1 učitel a 61 učitelek a ředitelek mateřských škol, viz tabulka 1).

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

Skupiny učitelů	Počet učitelů	Průměrná délka praxe	Počet výroků
SŠ do 10 let praxe	4	7	23
SŠ nad 10 let praxe	20	29	169
VŠ do 10 let praxe	18	4	152
VŠ nad 10 let praxe	16	22	94
VOŠ	4	8	31

Jejich úkolem bylo pozorovat 5minutový videozáznam cizí výuky v mateřské škole a písemně jej komentovat. Tyto nestrukturované písemné narace byly následně induktivně analyzovány. V komentářích videonahrávek byly nejprve identifikovány jevy, kterých si respondenti všimli. Tyto jevy byly zaznamenány *in vivo* a poté byly sdruženy do skupin a vytvářeny kategorie. Při prvním ověřování kategoriálního systému mezi dvěma pozorovateli/výzkumníky nebyla dostatečná přímá shoda (73 %). Po úpravě 2. kategoriálního systému, při které bylo původních jedenáct kategorií zúženo na pět, bylo dosaženo více než 80% shody (viz tabulka 2).

⁹ Projekt byl realizovaný na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v období 1. 7. 2014 – 30. 6. 2015. Reagoval na připravovaný kariérní systém, ve kterém je za jeden z klíčových prostředků podpory rozvoje učitelů v mateřských i základních školách považován mentoring. Ústřední aktivitou dlouhodobého vzdělávacího kurzu se proto stal rozvoj profesních dovedností a mentoringu a byl určen 90 předškolním pedagogům a 25 učitelům 1. stupně ZŠ.

Tabulka 2: Kategoriální systém

Kategorie	Počet výroků
Projevy učitele	196
Didaktické aspekty	107
Činnosti dětí	69
Relaxace	51
Kontext vzdělávání	46

Učitelé mateřských škol, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, komentovali pětiminutovou videonahrávku. Na videonahrávce mohli učitelé vidět v první fázi informaci učitelky dětem o tom, že pro ně má připravený úkol a věří, že jej zvládnou. Děti s učitelkou seděli v kruhu. Šlo o heterogenní třídu s 23 dětmi ve věku od tří do šesti let. Následovalo zadání: „*Udělejte si pět skupinek*“. Poté se děti ihned začaly seskupovat, načež střih přerušil tuto aktivitu dětí a přišlo vysvětlení připravené didaktické aktivity dětem rozděleným do skupin: „*Vy si teď ve skupince vyberete jedno písmeno, ale na tom se musíte domluvit všichni společně. To písmenko nám z něčeho poskládáte nebo vyrobíte, co budete chtít. Ale na tom se také domluvíte. Až to budete mít, tak vymyslíte tolik slov, kolik vás je ve skupince, které začínají na to písmenko*.“ Děti se rozcházejí po třídě, některé se ještě s učitelkou radí či diskutují, učitelka se dětí ptá, zda rozumí, komunikuje s nimi ve snížené poloze. Následuje diskuze učitelky s jednou z pěti skupinek, která měla obtíže s vykonáním úkolu (každá ze čtyř děvčat nakreslila jiné písmenko na vlastní papír). Učitelka vede děti prostřednictvím otevřených otázek k uvědomění si, zda je jejich aktivita v souladu se zadáním. Tato skupina se objevuje na videonahrávce ještě dvakrát. Učitelka korigovala jejich aktivitu až ke splnění úkolu. Mezi tím je na videonahrávce vidět ostatní skupiny, které postupně dokončují zadaný úkol. Je vidět diskutující děti, v jednom momentě učitelka ověřuje splnění úkolu – jedno dítě ze skupinky vyjmenovává slova začínající na „A“. Děti, které jsou hotové, svolává učitelka do kruhu: „*Kdo je hotový, lehne si na zádička*“ a pouští hudbu. Videonahrávka končí v momentě, kdy uléhají všechny děti do kruhu.

Stanovení výzkumných otázek:

1. Jaké oblasti pozorování ve svých komentářích učitelé tematizují?
2. Jaký jazyk (terminologii) používají?
3. Dochází k odlišnostem při vnímáním edukační reality u učitelů s rozdílnou kvalifikací?

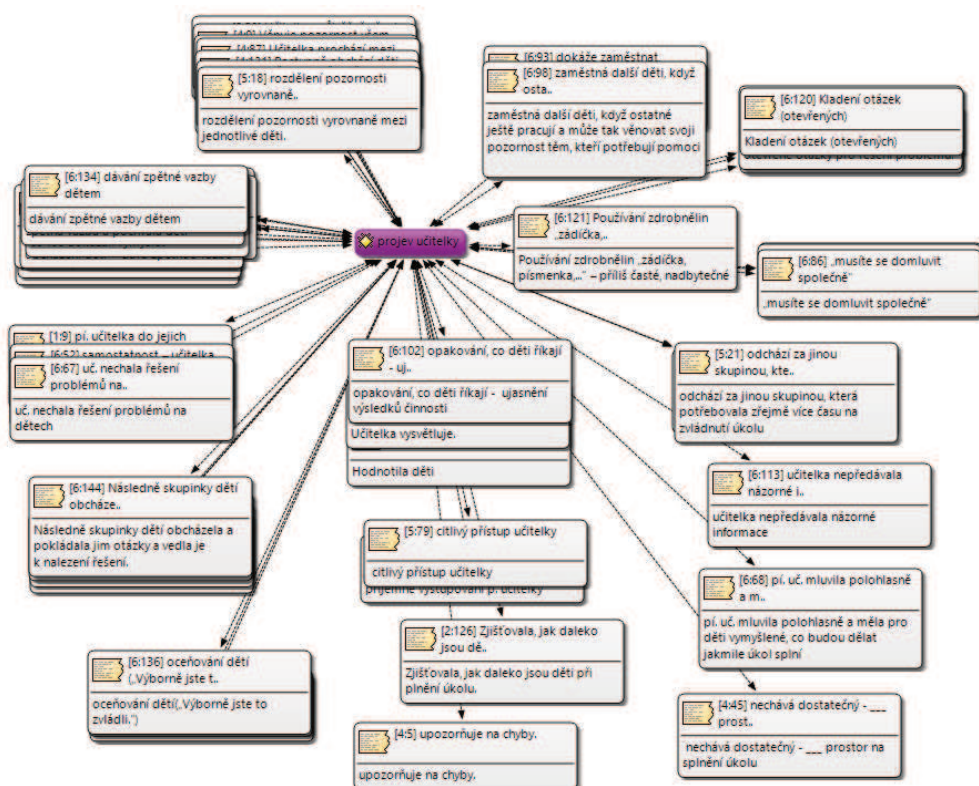
V této struktuře se také pokusíme shrnout naše zjištění.

Oblasti, které učitelé ve shlédnuté ukázce tematizují

Učitelé zaměřovali svoji pozornost na pět oblastí (tabulka 2). Řazeno chronologicky od nejčastější šlo o projevy učitelky, didaktické aspekty, činnosti dětí, relaxace a kontext vzdělávání. Kategorie/oblasti, které jsme identifikovali, bylo možné ještě dále rozdělit na subkategorie. Například v kategorii *projevy učitelky* se objevovala témata, jakými byla **neverbální komunikace učitele (43)**. K častým výroků patřilo *snížování polohy a oční kontakt*; dále např. *učitelka komunikovala s dětmi srozumitelně, plynule; pracovala s hlasem – ztišování hlasu*. Další subkategorií byla **podpora a pomoc dětem (29)**, kterou zpravidla zastupovaly výroky typu: *věřím, že to zvládnete; věřím, že se vám to podaří*; apod.

Kontrola porozumění zadání (18) patřila k třetí subkategorii. Byla charakterizovaná výroky: *ověření, že děti vědí, co mají dělat; zpětná vazba – rozumíte pravidlům?* Další výroky tematizovaly přístup učitelky (*citlivý*), kladení otázek (*otevřené*) a další projevy učitelky, jakým je pohyb po třídě, věnování pozornosti dětem apod. (viz schéma 2).

Schéma 2: Výroky vztahující se k projevům učitelky, zpracované v programu Atlas.ti

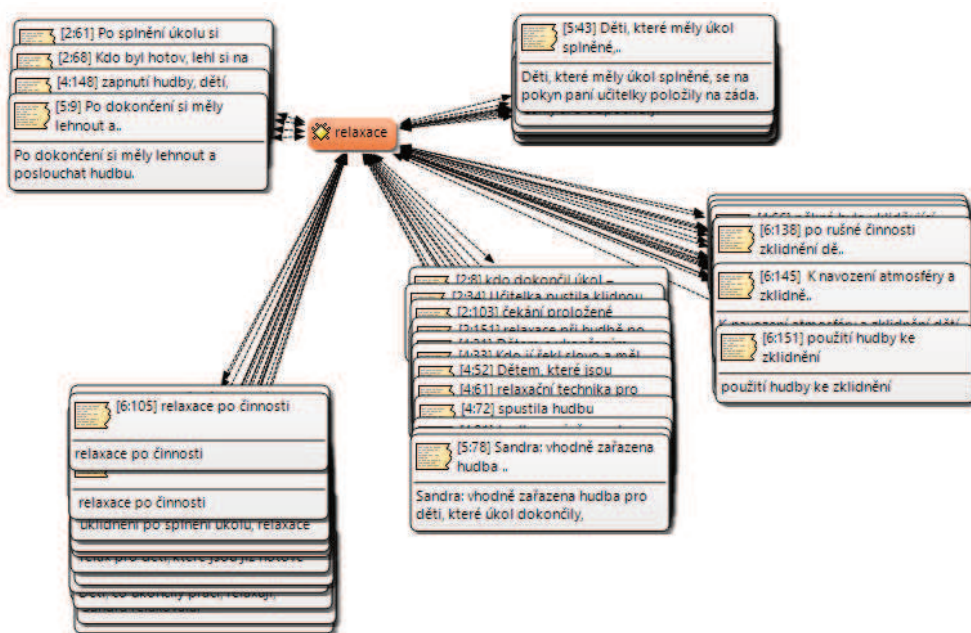


V oblasti *didaktické aspekty* jsme identifikovali témata jakými je **zadáávání úkolu (42)**, **organizační formy (36)**, **zaměření činností (21)** a **typy činností (8)**. K nejčastějším výroky patřilo: *učitelka zadala úkoly najednou; jasné instrukce; vytvořte pět skupinek*. Mezi výroky týkající se zadávání úkolů se objevilo množství protichůdně hodnotících soudů, např. *špatně vysvětlený úkol; složité zadání; hezký způsob zadání úkolu*. Na tomto místě je nutné podotknout, že všechny skupiny úkol zvládly. Nesouhlasné výroky vedou k zamyšlení, zda učitelé neposuzovali zadání spíše z hlediska svých zkušeností než v kontextu toho, jak děti zadaný úkol zvládly.

Činnosti dětí byly zastoupené výroky typu: *Děti pracovaly samostatně. Děti využily celý prostor třídy. Děti zjevně úkol bavil*. I v této oblasti bychom mohli dále tematizovat zachycenou edukační realitu a vytvořit tak další subkategorie, např. **samostatnost dětí** a jejich **spolupráce**. Ostatní témata již byla ojedinělá, týkala se spontaneity dětí, dodržování pravidel apod.

Specifickou kategorií se stala tzv. *relaxace* (51). V komentářích učitelé často věnovali pozornost relaxační chvilce, která vyplnila čas při ukončování činnosti jednotlivých skupin. I tuto kategorii bychom mohli dále tematizovat. Někteří z respondentů označili vnímanou realitu jako ukončení zadaného úkolu, jiní jako využití hudby ke zklidnění či uposlechnutí pokynu učitelky a položení se na záda. Většina označila aktivitu pouze jako relaxaci (viz schéma 3).

Schéma 3: Výroky vztahující se k relaxaci, zpracované v programu Atlas.ti



Zbývající oblast/kategorii naplnily výroky, které jsme označili jako *kontext vzdělávání (46)*. Také v této oblasti můžeme najít další subkategorie jakými je klima třídy, věkové složení dětí, využití prostoru třídy, ale také výroky typu *nepochopila jsem, proč byla jedna skupina mimo třídu* apod.

Některé výroky sledovaly interakce mezi učitelkou a dětmi, čímž pokrývaly více kategorií najednou, např.: *Náročný úkol, ale je vidět, že ho děti s pomocí učitelky zvládly*. Výroků, které zachycovaly interakce mezi učitelkou a dětmi, či dopady jednání učitelky na chování dětí a výsledky vzdělávání, bylo však jen velmi málo.

Zajímavé byly také odlišnosti v délce komentářů. Nejkratší byl jednořádkový komentář s dvěma kategoriemi: *vhodně zařazena hudba pro děti, které úkol dokončily, citlivý přístup učitelky* (VŠ vzdělaná učitelka s délkou praxe 25 let) a nejdelší komentář (VŠ vzdělaná učitelka s délkou praxe 33 let):

Paní učitelka zadala dětem jasný, srozumitelný cíl:

- 1. Vytvořit pět skupin.*
- 2. Vybrat jedno písmenko ve skupině.*
- 3. Ztvárnit, vyrobit ve skupině.*
- 4. Vymyslet každý jedno slovo na začáteční písmenko, počet slov = počet dětí ve skupině.*

Čtyři skupinky pracovaly samostatně, jednu skupinu podpořila učitelka v práci slovní radou.

Ve třídě bylo slyšet, že se děti ve skupinkách nahlas domlouvaly.

Děti se bez problému vcelku rychle rozdělily do skupin.

Děti, které měly úkol splněn, se na pokyn paní učitelky položily na záda.

Z rádia zněla skladba Air Johanna Sebastiana Bacha.

Terminologie komentářů

Většina komentářů chronologicky popisovala události na videonahrávce. Jen minimálně byly zaznamenány pouze „důležité momenty“ např. *zaměřila se na rozvoj předčtenářských dovedností – poznávání písmenek a utváření slov; oceňuji, jak si děti poradily s vytvořením skupinek*.

Terminologie, která se v komentářích učitelů objevovala, byla zpravidla v souladu s odbornou terminologií a pojmy využívanými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, např. *řízená činnost, zpětná vazba, relaxace, možnost volby, snižování polohy, oční kontakt, motivace dětí, intonace hlasu, podpora komunikace, spolupráce a samostatnosti, kladení otevřených otázek*.

U učitelů se středoškolským vzděláním se častěji objevovaly obecné a spíše intuitivní výroky (ne popisy založené na „důkazech“) typu *klidná atmosféra; pravděpodobně třída dětí předškolního věku; paní učitelka rozvášná, věděla, co chce; děti jsou spontánní; individualizace; individuální přístup; přístup učitelky velmi pozitivní; příjemné vystupování p. učitelky; děti vypadají spokojeně, nestresované; videonahrávka na ně působí pozitivně; podpora kladná; klidný přístup učitelky*.

Také se v této kategorii učitelů mnohem častěji vyskytovaly hodnotící výroky např. *hezke ukončení činnosti; líbilo se mi zklidnění dětí hudbou a fungující reakce na ni*. Zaznamenali jsme také častější připomínky k práci učitelky, kritiku dětí, případně návrhy na změnu. Např.: *pracovat a vysvětlovat po skupinkách, ne najednou; počkat, až by se domluvíly na písmenku a pak pokračovat; úkol pro mne abstraktní; úkol se mi zdál trochu náročný; moc zadání, moc kroků; ve třídě byla vysoká hlučnost*. Poslední výrok byl v kontrastu s výroky ostatních učitelů o klidné atmosféře. Objevil se i výrok *Sandra měla slušivé oblečení*, který jako jediný vůbec nesouvisel se vzdělávací realitou.

Vysokoškolsky vzdělaní učitelé využívali častěji popisný jazyk, případně přímou řeč. Např.: *Učitelka dala jasné pokyny k rozdělení do skupin. Zadala úkol: „Domluvejte se ve skupině na jednom písmenku, které vyrobíte a můžete použít cokoli ve třídě. A pak vymyslete tolik slov, na to písmenko, kolik je vás ve skupině. Je potřeba se na tom společně domluvit.“* Nebo: *Kladně motivuje („věř mi, že se podaří“).*

Odlíšnosti v komentářích z hlediska dosažené kvalifikace

Na začátku je nutné zmínit, že vysokoškolsky vzdělané učitelky měly své komentáře zpravidla bohatší a v průměru obsáhly u jedné respondentky sedm kategorií. U středoškolsky vzdělaných učitelek se jednalo v průměru o pět kategorií. Jak jsme si uváděli výše, řada z nich byla velmi nekonkrétní, obohacená o vlastní soudy učitelek.

Pokud bychom porovnávali tematické zaměření pozornosti, obě sledované skupiny zaměřovaly shodně častěji pozornost na učitelku než na děti. Výraznější rozdíly se objevily v neverbální komunikaci a kontrole porozumění zadání, které častěji komentovali (všímalý si) vysokoškolsky vzdělaní učitelé. Také se výrazně častěji věnovali poskytování zpětné vazby, motivaci dětí, pohybu učitelky po třídě, ale sledovali i interakci učitelky s dětmi, např.: *v okamžiku, kdy děti ztrácí pozornost, zvýší intenzitu hlasu.*

Co se týká dalších kategorií, měli jsme možnost vidět častější zaměření pozornosti u vysokoškolsky vzdělaných učitelů na didaktické aspekty, především na zadávání úkolu, ale také na relaxaci. Zajímavé bylo, že organizační formu komentovali více středoškolsky vzdělaní učitelé s krátkou praxí a vysokoškolsky vzdělaní učitelé s dlouhou praxí. Můžeme se domnívat, že skupinová organizační forma není stále považována a využívána tak běžně, jako hromadná. Ta je ve výročních zprávách ČŠI označována za nejvyužívanější (v 90 %) formu vzdělávání dětí předškolního věku.

Co se týká délky praxe, zaznamenali jsme, že vysokoškolsky vzdělaní učitelé s krátkou praxí soustředili svoji pozornost stejně jako středoškolsky vzdělaní učitelé více na negativní projevy (např. *jedna skupina dětí se hned nedokázala domluvit na jednom písmenku, které si vyberou; všechny děti se zadaným úkolem hotové nebyly*) a kritiku učitele (*chyběla mi přímá reakce na jednotlivé děti, chybělo vyhodnocení dětí – povedlo x nepovedlo*).

Učitelé s delší praxí se zaměřovali více na děti než učitelé s kratší praxí.

U poslední kategorie (kontext vzdělávání) jsme zaznamenali vyšší skóre komentářů u středoškolsky vzdělaných učitelů. Šest z nich se zabývalo věkovým uspořádáním třídy. Jednoznačně považovaly třídu za homogenní – nejstarších dětí. Tři vysokoškolsky vzdělaní učitelé se také pozastavili nad věkovým uspořádáním třídy, ale dva z nich byli na pochybnostech a pouze jeden se domníval, že šlo o třídu homogenní – předškoláků.

Vzhledem k tomu, že při zadávání úkolů se občas učitelé pozastavovali nad náročností, lze předpokládat, že se zde objevila nedůvěra ve schopnosti dětí (zejména těch mladších), že by mohly úkol zvládnout. Příkladem této nedůvěry může být výrok jedné ze středoškolsky vzdělaných učitelek: *úkol, který měly splnit, by se nedal aplikovat ve věkově postupné třídě.*

Do kategorie kontext vzdělávání patřilo také sledování klimatu třídy. I v této subkategorii byly výroky středoškolsky vzdělaných učitelů častější. I v souvislosti s tímto zjištěním se stává zajímavým, že se učitelé z této kategorie mnohem méně soustředili na neverbální komunikaci. Tu lze považovat za důležitou součást klimatu třídy. Způsob, jakým učitelka reaguje na děti (partnerským či autoritativním) vytváří buď pozitivní, nebo naopak negativní atmosféru ve třídě.

Závěr kapitoly

Profesní vidění, jako jeden ze znaků profesionality úzce souvisí s tím, co o viděném víme. V úzkém spojení se schopností reflektovat viděnou vzdělávací realitu se také podílí na procesu učení a profesním rozvoji. Na co zaměří učitel svoji pozornost, to se odráží v celé řadě myšlenkových procesů, jakými je analýza vnímaného, jeho hodnocení atd. Následně pak ovlivňuje učitelovy praktické dovednosti v těch oblastech, o kterých „přemýšlel“.

Zaměření pozornosti učitelů mateřských škol by mělo směřovat k interakcím, které probíhají mezi učitelem a jednotlivými dětmi i celou skupinou. Jak jsme si uváděli, tak právě vytváření pozitivních vazeb ve třídě a vytváření bezpečného sociálního klimatu, je základním stavebním kamenem pro utvářející se osobnost dítěte a jeho další rozvoj.

Aby byl učitel schopný podpořit růstový gradient každého dítěte, musí být velmi vnímavý vůči jeho potřebám a dobře se orientovat ve spleti mnohdy těžko identifikovatelných specifík jednotlivých dětí a probíhajících interakcí.

Výsledky výzkumu ukazují, že pozornost učitelů mateřských škol směřuje nejčastěji k učiteli a didaktickým aspektům předškolního vzdělávání. Obdobné studie (Sonmeze & Hakverdi-Can, 2012) přinášejí informace o tom, že na učitele a jeho činnosti se se při sledování videozáznamů výuky zaměřují především studenti učitelství. Další výzkumy ukazují, že studenti vnímají situace spíše tak, jak probíhají v čase, než podle významných událostí (van Es & Sherin, 2002) a jsou kritičtí k práci učitele (Vondrová, Žalská, 2012). Naopak jiné výzkumy ukazují, že učitelé vyšších stupňů škol zaměřují pozornost spíše na žáka, tematizují myšlení žáků a didaktické postupy, ale také např. klima třídy (van Es & Sherin, 2006, s. 128).

Nejpoměrněji zastoupenou skupinou byly komentáře učitelů týkající se relaxace. Společně s komentáři zaměřenými na zadávání úkolů, způsob organizace řízené činnosti a její zaměření, nás přivádí k myšlence, že učitelé mateřských škol přemýšlí především o tom, CO s dětmi dělat než jakým způsobem, tedy JAK s dětmi pracovat. Početné zastoupení komentářů zaměřených na neverbální komunikaci naznačuje, že učitelé mají povědomí o tom, jak je tento způsob komunikace v mateřské škole důležitý.

Komentáře zaměřené na činnosti dětí ukazují, že sledování dětí z hlediska diagnostického je v mateřských školách ještě velký problém. Ostatně toto zjištění je v souladu se závěry ČŠI (2014, s. 25): „*Pedagogická diagnostika neplní funkci formativního hodnocení a není účinně využívána pro individualizaci vzdělávání.*“

Výsledky výzkumu naznačují, že bude nutné znovu otevřít diskuzi o kvalifikačních požadavcích na profesi učitele mateřské školy. Ukazuje se, že zaměření pozornosti učitelů mateřských škol je velmi blízké zaměření pozornosti u studentů učitelství, tzn. blíží se spíše laickému vnímání edukační reality. Ve větší míře se tato zjištění týkají učitelů se středoškolským vzděláním, ale nejsou zcela jednoznačná. Můžeme je najít i u vysokoškolsky vzdělaných učitelů, zejména s kratší délkou praxe.

Povrchní a intuitivní komentování edukační reality s využitím pojmů, jakými je *individualizace*, *samostatné děti apod.*, nemůže pozorovateli pomoci identifikovat podstatné jevy a následně je analyzovat. Může se tak stát, že učiteli uniknou důležité informace o tom, jakými prostředky lze dosáhnout vzdělávacích cílů v podobě rozvinutých kompetencí, jakými je např. schopnost domluvit se, spolupracovat, chovat se ohleduplně apod.

Otázky spojené s kvalifikačními požadavky na profesi učitelky mateřské školy se tedy týkají také kvality přípravného vzdělávání na pedagogických fakultách. Ta by měla směřovat k systematictější práci s reflexí praktických zkušeností studentů,

zpravidla prostřednictvím videonahrávek. Zadávání instrukcí pro jejich analýzu by se mělo orientovat při výběrovém zaměření pozornosti především na děti a jejich potřeby a způsoby, jak je může učitel uspokojovat. Je důležité učit studenty popisovat shlédnutou realitu a teprve následně vyhledávat její pozitivní momenty, případně navrhnout efektivnější postupy. Je potřeba, aby se studenti naučili nejprve dobře se orientovat v edukační realitě a teprve následně rozvíjet vyšší subprocesy uvažování založené na věděni – interpretaci a hodnocení. Uvědomění si detailů a jejich popis může pomoci k lepší analýze vzdělávacích procesů, jejího hodnocení a hledání efektivnějších alternativ.

Otázkou však zůstává, zda je možné dosáhnout rozvoje reflektivních dovedností prostřednictvím středoškolského vzdělání, nebo zda je nutné povýšit kvalifikační požadavky na vysokoškolskou úroveň.

5 VÝZNAM ROZVÍJENÍ GRAMOTNOSTI DĚTÍ (NEJEN) V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Problematika gramotnosti se mezi jinými oblastmi, kterým školní vzdělávání věnuje pozornost, vyjímá širokým záběrem svého vlivu. Pokud bychom obsáhli tento široký záběr, nevystačíme si jen s jednoduchou definicí gramotnosti ve smyslu toho, že jde o rozvoj schopnosti číst a psát. Právě vymezení toho, co rozumíme schopností číst a psát, jaké oblasti (personálního, sociálního a kulturního) vývoje jednotlivce zasahuje schopnost číst a psát a s jakými širšími kulturně-společenskými změnami souvisí zájem o rozvoj těchto schopností, je předmětem rozvinutých diskuzí. Ty mají lokální (národní), ale i globální (nadnárodní) charakter a navzdory tomu, že je v rámci těchto diskuzí zdůrazňována v první řadě otázka gramotnosti jako lidského práva, případně prosazení jiných práv a potřeb pro jednotlivce (*well-being*, právo na vzdělání atd.), představuje se též jako základní prostředek řešení sociálních problémů (odstraňování chudoby, zlepšení postavení žen ve společnosti, snižování míry sociálně-patologických jevů ve společnosti atd.) a udržitelnosti ekonomického růstu ve společnosti. Diskuze o směřování rozvoje gramotnosti ve školách (i mimo ně v rámci celoživotního vzdělávání) proto není jen otázkou nastavení vyváženého kurikula či definování priorit v rozvoji schopnosti číst a psát, ale i otázkou participace školy na udržování sociálního pořádku, resp. jeho změny a otázkou širších vlivů rozvoje gramotnosti na vývoj jednotlivce a společnosti.

V tomto smyslu je otázka vymezení priorit školy v rozvoji gramotnosti poměrně široce akademickým, ale i sociálně-politickým tématem, které se v konečném důsledku koncentruje na otázku toho, jak uchopit problematiku čtení a psaní jako komplexní fenomén a jak (ne nevyhnutelně na základě toho) ukotvit schopnost číst a psát v profilu základního, resp. všeobecného vzdělání, o které by škola jako společenská instituce měla usilovat. Vzhledem k dosahu rozvíjení gramotnosti na kognitivní, socio-kulturní i emocionální vývoj jedince a k širším otázkám přípravy jedince na měnící se společenské podmínky a navození pozitivní společenské změny není překvapivé, že v linii diskuzí vedených na fórech se zásadním vlivem na profilování školských politik (UNESCO, ILA, OECD, Sekce pro vzdělávání v rámci Evropské komise) je otázka rozvíjení gramotnosti jasně postavená jako zásadní prostředek pozitivní změny v životech jednotlivců ve společnosti.

Cílem této kapitoly bude analyzovat směřování diskuze o pozici rozvoje gramotnosti ve školním vzdělávání v souvislosti se změnami ve čtení a požadavky učící se společnosti. V návaznosti na to potom budou specificky objasněny priority rozvoje gramotnosti v preprimárním vzdělávání a podoby, v jakých se tyto priority naplňují v inovovaném Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) na Slovensku.

5.1 Rozvoj gramotnosti v centru pozornosti učící se společnosti

Skutečnost, že se problematika konceptuálního vymezení a rozvíjení dostává do centra pozornosti reformy školy a vzdělávání, souvisí úzce se společenskou změnou, která je připisovaná nově technologicko-ekonomickému paradigmatu příznačnému pro současnou společnost. Pod vlivem změn, které jsou konceptuálně zastřešené termíny *učící se společnost* a *znalostní ekonomika*, musí společnost současně reagovat na ekonomickou soutěž vedenou na globální úrovni, na požadavek rozvoje nových kompetencí v populaci, na potřebu poskytování přiměřené péče o zdraví a blaho jedinců v populaci a institucionálně udržovat systém péče, socializace a vzdělávání nastupující generace (Keating, 1998). To vyžaduje koordinaci porozumění změnám, které toto technologicko-ekonomické paradigma vnáší do fungování společnosti, školy a vývoje jedince.

V první řadě je třeba si uvědomit, že jsme sociální bytosti a povaha sociálního prostředí, v němž vyrůstáme a existujeme, ovlivňuje kvalitu našeho života a spolu s ní specificky i podobu kognitivního zmocňování se prostředí a jeho dopad na mentální vývoj jedince jako bio-socio-kulturní bytosti. Vycházejíc ze sémiotické povahy mentálního vývoje, změna sociálního prostředí nemá nikdy jen materiální podobu, ale přináší s sebou i změnu v konceptuální oblasti (Cole, 1996). Pokud se v prostředí objevují nové artefakty (kulturní nástroje), tak mění nejen podobu naší činnosti, ale i způsob uvažování o této činnosti. Každý artefakt se typicky používá v činnosti zaměřené na dosažení konkrétního cíle a jeho forma i způsob používání se vytvářely participací na činnosti, jejíž je dnes součástí. Jeho používání proto současně reprezentuje i způsob uvažování o tomto artefaktu – o jeho funkci, způsobu, jakým ulehčuje činnost, jak se tato činnost vykonává. Díky tomu mají artefakty v sobě potenciál zprostředkovat komunikaci, spolupráci a společné řešení problémů a v podobě znaků, obzvlášť lingvistických znaků sehrávají klíčovou roli ve vývoji lidského vědomí a konstrukce poznání u jednotlivce v průběhu jeho ontogenetického vývoje (Wells, 2007). Osvojování lingvistických znaků a jejich funkcí v myšlení a kognitivních procesů proto nemůžeme oddělit od sociálního prostředí. Pokud sociální změna vnáší do sociálního prostředí artefakty s novými funkcemi a mění i způsob komunikace mezi jedinci, tato změna má vliv i na mentální aktivity – jakým způsobem uvažujeme, co o světě okolo nás víme a jakým způsobem se učíme.

Rozsah tohoto vlivu je dobře ilustrovaný na příkladu rozšiřování gramotnosti ve společnostech, které překonaly původně agrární charakter a dominanci orální (preskriptivní) kultury. O vlivu gramotnosti můžeme ve skriptivních kulturách mluvit v tom smyslu, že (prostřednictvím vzdělávání) poskytují jedincům jedinečné strategie pro myšlení – převážně asociované s abstraktním myšlením, které členové preskriptivní kultury nemají k dispozici, a proto své mentální strategie opírají převážně o vizuální podněty. Na elementární úrovni se vliv osvojování gramotné kultury promítá do toho, že se každý jedinec účastní rekapitulace vývoje své domácí kultury a osvojuje si systém poznání, schopnosti a hodnoty, které se v ní vyvinuly v průběhu vývoje společnosti, a jsou pro udržení současného stavu společnosti a její další rozvoj klíčové. To, že se toto osvojování opírá o existenci psané kultury a její vliv na způsob, jakým je poznání uchovávané, mění však i povahu mentálních procesů jedince, která je zasažená hlubokým vlivem písma jako technologie, která mění myšlení na jeho strukturální úrovni (Olsen, 1996).

Jak uvádí W. J. Ong (podle Egan, 1996) skripturální kultura se podílí na oddělení subjektu od jeho prostředí v rozlišujícím vnímání toho, *kde jsme byli, kam směřu-*

jeme a kde začíná svět, v odlišení světa od našich pocitů, nadějí, strachů apod. (s. 198). Význam slov, v preskripturní kultuře vázaný na kontext, modulaci řeči, gesta, je skripturní kultuře nastaven pro reflexi, což otevírá prostor pro kladení otázek a zpochybňování *status quo* a klasifikaci, která je klíčová pro racionální uvažování. Už samotná skutečnost, že paměťové uchovávání informací není nevyhnutelné pro zachování poznání ve skripturní kultuře, snižuje tlak na stabilitu a pořádek, které vytvářejí pocit bezpečí v preskripturních kulturách a otevřenost experimentování dává prostor inovacím.

Existenci písma v naší kultuře proto není možné přehlížet, protože mysl je jí determinovaná prostřednictvím uchovávání poznání přesahujícího přirozenou kapacitu paměti jednotlivců a prostřednictvím důrazu na systematizaci poznání a budování strategií pro jednoduchý přístup k poznání. S rozmachem informačních a komunikačních technologií (IKT) příznačným pro *informační společnost* se tento vliv psané kultury dále transformuje a nabízí prostor pro bezprostřední komunikaci v globálním prostoru, neomezenou kapacitu pro uchovávání poznání s neomezeným přístupem k němu, sofistikované techniky pro zpracování informací a simulace a automatizované manufaktury vybudované na bázi umělé inteligence (Keating, 1998).

Informační technologie umožňují efektivnější učení jedinců, avšak samotný přístup k nim negarantuje změny v tom, co a jak se jedinci učí. Jak to objasňuje Resnick (2002), díky snižujícím se cenám IKT se stávají tyto technologie široce dostupné. Jejich dostupnost však neznamená, že je lidé využívají k tomu, aby jejich prostřednictvím tvořili nové produkty a učili se prostřednictvím nich. Pokud ponecháme stranou převažující využívání informačně-komunikačních technologií v každodenním životě současné generace mladých lidí (označovaných jako *digital natives*) receptivním způsobem a za účelem sociálního vyžití (volná analýza tohoto fenoménu a jeho důsledky viz Bauerlein, 2010), tento trend se projevuje i v tom, že oblast vzdělávání jen těžko nachází užitečné uplatnění IKT v navozování efektivnějšího učení. Také školy vybavené dostupnými technologiemi mají problém identifikovat tuto novou dimenzi a navodit jejich prostřednictvím změnu v tom, co se žáci učí a jak. V důsledku toho se nové technologie ve vzdělávání využívají více méně na podporu a posílení existujících podob učení. Ačkoliv diskuze v této oblasti nabírá i rozměr zasahující do oblasti využívání IKT v tvorbě nových produktů, v naší současné situaci je v první řadě potřeba soustředit se ve vzdělávání na budování poznání a přehodnocení způsobů, kterými je toto poznání žákům dostupné. Na nejelementárnější úrovni je potřebné vypořádat se s výzvou, kterou do vzdělávání vnáší neomezený přístup k informacím prostřednictvím IKT a také nové formáty informací. Spolu se strategiemi, které žákovi umožní poznávání, zorientování se ve spleti dostupných informací, se mění i pohled na čtení jako klíčový prostředek získávání informací a učení.

5.2 Změny v charakteru čtení pod vlivem IKT

Nejzásadnější změna, která ovlivňuje charakter čtení v informační době, je přístup k obrovskému množství informací, neomezeně a pohodlně prostřednictvím internetu. Alexander a DRLRL (2012) v souvislosti s tím sumarizují několik tendencí, které mění samotný charakter čtení a spolu s tím i požadavky na rozvíjení schopnosti číst a kultivaci gramotnosti v průběhu školního vzdělávání:

1. První změna v charakteru čtení v současné době souvisí se záplavou informací a jejich původem v rozmanitých typech zdrojů. Čtenář se proto musí dokázat zorientovat v těchto zdrojích a ve zprostředkovaných informacích s různou informační

hodnotou, z nichž mají mnohé z lehce dostupných informací nízkou informační hodnotu.

2. Další změna ve čtení, kterou Alexander spolu s DRLRL (tamtéž) uvádějí, má vztah k lehce dostupným systémům vyhledávání informací. Jejich prostřednictvím dokáže jedinec jednoduše vyhledávat odpovědi na své otázky způsobem, který vyžaduje jen nízkou míru reflexe, přičemž se jako vedlejší efekt vlastně učí více se spoléhat na výsledek vyhledávání než na syntézu a aplikaci svých poznatků vedoucí k vyvození odpovědi vlastním úsilím. Zajímavé v této souvislosti je, že i navzdory dostupnosti multimediálních informačních zdrojů, jejichž využívání vyžaduje integraci informací z různých typů médií, výzkumníci dokumentují problémy s učením z vícerých (o.i. i Bråten et al., 2008).
3. S rozmachem digitálních médií se zabydluje i čtení digitálních textů, které vede i k budování odlišných návyků při čtení. Na rozdíl od tištěných textů, které vyžadují lineární čtení, s digitálními texty se pojí nelineární a selektivní čtení a vyhledávání klíčových slov v textu namísto souvislého čtení textu. Tyto návyky při čtení se potom promítají i do porozumění textu, zájmu o text a do schopnosti posoudit důvěryhodnost autora, a to v neprospěch digitálně uchovávaného textu.

Tyto změny v přístupu k informacím i v charakteru převládajícího způsobu čtení jsou natolik významné, že vyžadují nejen novou formulaci toho, co to znamená být gramotným, aby tato definice respektovala multidimenzionální charakter čtení a gramotnosti (ve smyslu souladu lingvistických, kognitivních, sociokulturních, emocionálních, somatických a edukačních faktorů; Kucer podle Zápotočné, 2007) a jeho postupné osvojování jako důsledek získávaných zkušeností, schopností a poznání (van Kleeck, 1998), zahrnující současně i nové zdroje informací a podoby přístupu k nim. Není proto překvapivé, že i oficiální vymezení gramotnosti prostřednictvím *International Literacy Association* tuto skutečnost zdůrazňuje, když gramotnost chápe jako „...schopnost identifikovat, porozumět, interpretovat, tvořit, počítat a komunikovat s využitím vizuálních, auditivních a digitálních materiálů ve všech disciplínách a v každém kontextu“ (<http://www.literacyworldwide.org/>).

Abyste byl jedinec v současné době gramotný, nestačí mu jen schopnost přečíst jednoduchý text a napsat jednoduchý vzkaz. Všeobecné vzdělání a následné uplatnění se ve společnosti, na pracovním trhu vyžaduje schopnost interpretovat písemné materiály rozličného typu, obsahující i informace v podobě nesouvislých textů, jakými jsou grafy a tabulky. Dále je důležité, aby jedinec dokázal posoudit důvěryhodnost zdroje, posoudit sílu argumentů, formulovat vlastní závěr, komunikovat ho a obhájit si ho a vyjádřit informace v podobě, která je typická pro danou disciplínu – to vše jsou schopnosti, které jsou pro jedince, který dokáže číst jen na bazální úrovni (IRA, 2006). O to více než v minulosti otevírá schopnost číst dveře do oblasti poznání všeho druhu.

Tato očekávání reflektuje i oblast vzdělávání a změny v přístupu ke čtení jsou iniciované snahou připravit lépe žáky na život v informační společnosti, se záměrem pomoci jim účelnějším používáním IKT v každodenním životě a také rozvinout důležité schopnosti potřebné pro pracovní trh. Výuka čtení usiluje z tohoto důvodu o větší pozornost pro specifické kognitivní strategie uplatnitelné při práci s textem v podobě důrazu na identifikování důležitých informací v textu, ale i na vyšších úrovních, jako je integrování a interpretování, posouzení a hodnocení (Gunning, 2008). V širší perspektivě se zdůrazňuje poznání jedince (nikoliv v kvantitě, ale v kvalitě), které umožňuje hlouběji proniknout do textu a porozumět mu. A to nejen ve smyslu významu textu, ale i záměru autora, jeho vztahu ke struktuře textu, tj. jak popisy, vysvětlení, argumenty anebo důkazy poskytované autorem slouží jeho specifickému záměru

(Kendeou et al., 2007; Owocki, 2003). Důležitými se stávají i specifické metakognitivní a epistemické strategie (Alexander, DRLRL, 2012, u nás viz Zápotočná, 2013).

Z tohoto důvodu se otázkám gramotnosti věnuje o mnoho více pozornosti, než tomu bylo v minulosti, a prosazuje se v učení všech věkových kategorií. Nepostačuje důraz na zvládnutí techniky čtení a nejelementárnější podoby porozumění textu rozvíjené na úrovni primárního vzdělávání. Problematika rozvíjení gramotnosti pokračuje toto období a otázka smysluplného čtení se řeší od nejranějšího věku napříč všemi úrovněmi vzdělávání a celoživotního učení jako jeden z důležitých principů efektivního učení (Richardson et al., 2012). Specificky se řeší důležitost smysluplné zkušenosti s textem, čtením a psaním před vstupem dítěte na základní školu, která standardně v našich podmínkách zajišťuje samotnou výuku čtení a psaní, které se i my budeme věnovat v dalším textu.

5.3 Priority rozvoje gramotnosti v předškolním věku

Ve svém společném prohlášení (1998) dvě vlivné organizace zastřešují péči o děti v předškolním věku v USA (NAEYC) a podporu čtení a gramotnosti na mezinárodní úrovni (IRA), s podporou dalších organizací angažujících se v oblasti preprimárního vzdělávání (některé s významným mezinárodním přesahem) konstatují několik východisek předpokladů pro přiměřeně naprogramované rozvíjení gramotnosti v předškolním věku, která jsou relevantní i pro náš současný domácí kontext:

1. Je klíčové, aby se děti v současné době učily číst a psát v komplexní podobě a do světa psané kultury pronikaly co nejdříve, protože jim to umožní dosahovat vysokých nároků kladených na gramotnost. Povaha zdrojů a potřeb informační společnosti totiž vyžaduje, aby každý zvládal aspoň elementární nároky kladené na gramotnost, které jsou vymezené schopností porozumět textu a analyzovat ho, ideálně tyto nároky i vysoce překračovat.
2. Do MŠ přicházejí děti s různými schopnostmi a zkušenostmi souvisejícími s odlišným socio-ekonomickým profilem jejich výchozího domácího prostředí i předpoklady pro učení (dětí se speciálními potřebami). Tato situace jen podtrhuje důležitost individualizovaného přístupu, který umožní dětem progres v rámci vymezených oblastí jejich rozvoje přiměřeným tempem a se vstřícnou podobou vzhledem k jejich potřebám a zájmům.
3. Je taktéž potřeba překonat představy o čtení a rozvíjení gramotnosti založené na maturaci, které vymezují přesný čas a způsob, kdy a jak je možné začít učit dítě číst a psát. Tímto vymezením totiž redukuje záběr zkušeností a schopností, které jsou dítěti zprostředkované v období před nástupem na ZŠ, limitují vývoj gramotnosti dítěte v předškolním věku a negativním způsobem ovlivňují úroveň čtení a psaní, které dítě dosahuje v pozdějším období.
4. S výše uvedeným posunem v myšlení učitelů souvisí i změna v preferovaných podobách učení dětí. Počáteční fáze uvádění dětí do psané kultury totiž mohou být poznamenány přebíráním neadekvátních a méně účinných postupů učení dětí příznačných pro pozdější období učení, případně i pro překonané přístupy k učení (například trénink schopností dětí). Pro efektivní rozvíjení gramotnosti je potřeba důležité zkušenosti zprostředkovat ve smysluplné podobě, s propojením na jejich dosavadní poznání.

Pokud za základní rámec rozvoje gramotnosti v předškolním věku přijmeme východisko, že *není smyslem tohoto rozvoje učit cíleně děti číst a psát*, ale poskytovat jim rozmanité podněty jako zdroj pozitivních zážitků a zkušeností s psanou kulturou (a se psanou řečí obzvlášť), a prostřednictvím bohaté jazykové zkušenosti dětem zprostředkovat schopnosti a zkušenosti, případně vědomosti, které mu v budoucnu při učení se číst a psát pomohou (např. Kropáčková et al., 2014), potom je otázkou jasnějšího *vymezení těchto zkušeností, schopností a vědomostí* klíčová. V současné době však vládne konsensus i v tom, které schopnosti, zkušenosti a vědomosti jsou potřebným základem pro pozdější výuku čtení a psaní s ohledem na potřeby informační společnosti (van Kleeck, 1998; NRPR, 2000). Kromě *jazykových schopností dítěte*, které jsou i u nás vnímané jako důležitý indikátor školní připravenosti, jsou důležité také *poznatková báze* opírající se o příslušné pojmy, bohatá slovní zásoba, *schopnost porozumět a zdůvodňovat* poselství obsažené v textu. Z oblasti poznání formálních náležitostí psané řeči je to oblast *fonologického uvědomování* (specificky fonematického uvědomování), porozumění tomu, že hlásky jsou reprezentované v psané podobě prostřednictvím písmen (*poznání principu fonémové grafémového převodu*) a disponování *databází slov, které dítě dokáže rozpoznat a napsat* (Neuman, Roskos, 2005). Při tvorbě vzdělávacích programů je důležité zaměřit se na všechny zmíněné oblasti, aby zkušenost dětí s psanou kulturou byla *bohatá a* podle možnosti i *systematická*.

Samozřejmě není jedno, v jaké podobě jsou tyto schopnosti, zkušenosti a vědomosti zprostředkovány. Pokud by se staly základem rozvíjení vyšších úrovní gramotnosti, je v tomto věkovém období obzvlášť důležitý *smysluplný a vývojovým potřebám přiměřený kontext* jejich osvojování.

5.4 Doladování rozvoje gramotnosti v předškolním věku

I při pečlivě rozpracovaném vzdělávacím programu zaměřeném na rozvíjení gramotnosti dětí, zahrnujícím komplexně klíčové zkušenosti, schopnosti a vědomosti dětí, nemusí být příprava dítěte na čtení a psaní vyvážená. Zajímavá je v této souvislosti zkušenost Neumanové, která se systematicky, spolu s Roskosovou (1990, 1992) věnovala vlivu hry v gramotně podnětném prostředí na porozumění funkcím různých formátů tisku (jako kalendář, nákupní seznam, mapa apod.) u dětí předškolního věku. Původně se domnívala, že schopnost pojmenovat daný objekt a identifikovat jeho všeobecné propojení s psanou kulturou (ve smyslu *to je napsané, to je list* apod.) je postačujícím indikátorem postupného pronikání dítěte do světa psané kultury a také dostatečným důvodem na konstatování školní připravenosti dítěte. Jak však objasňuje ve své pozdější studii (Neuman, 2001), takovou schopnost už v současnosti považuje za diskutabilní, protože při poznávání objektů psané kultury dítě potřebuje disponovat nejen vhodným pojmem označujícím konkrétní objekt, ale mít vybudované alespoň výchozí porozumění, *k čemu daný objekt slouží a jak se používá*. Toto porozumění by mělo být provázeno přiměřeným používáním takových objektů v typických situacích a příslušným poznáním a slovní zásobou.

K podobnému závěru přišel i Wells na základě Bristolské studie (1986), když konstatoval, že znalosti dětí ve věku 5 let týkající se konceptu tisku a znalosti písmen (jako poznání konvencí psané řeči) mají velmi silný vztah k pozdějším výkonům ve škole. Není však účelné, pokud toto poznání zůstává na povrchové úrovni, a dítě neví, o čem je text, který se čte, a nezapojuje se dobrovolně a smysluplně do aktivit s textem, protože nerozumí smyslu těchto aktivit. V první řadě by podle Wellse (tamtéž) prostřednictvím kontaktu s psanou řečí (konkrétně posloucháním příběhů, které

čte učitelka/jiný dospělý) mělo dítě objevovat symbolický charakter jazyka – jeho potenciál vytvářet možné i imaginativní světy prostřednictvím slov, reprezentovat svou zkušenost nezávisle na objektech, událostech a vztazích a interpretovat ji v kontextu dokonce i v případě, že se vůbec nestala – označovaný jako *imaginativní* funkce psané řeči.

Kromě výše zmíněné, imaginativní funkce gramotnosti, však psaní a psaná kultura slouží i dalším funkcím. Je nástrojem sociální interakce, tj. umožňuje dorozumívání (nad rámec mluvené řeči) v čase nepřítomnosti adresáta komunikačního odkazu, jelikož dokáže nahradit mluvenou komunikaci. Dále je psaná řeč *zdrojem poznatků, informací a vědomostí*, prostředkem *ověřování informací*, taktéž *zdrojem zážitků* a umožňuje je vyjadřovat a má i mnohé *praktické využití* – ulehčuje zapamatování si a rozšiřuje kapacitu paměti, umožňuje regulovat způsob, jakým vykonáváme konkrétní činnosti i naše chování (Heath, 1986).

Tím se dostáváme ke klíčovým charakteristikám vzdělávacího programu zaměřeného na rozvíjení gramotnosti dětí v předškolním věku: kromě všech důležitých oblastí *zkušenosti, schopnosti a vědomostí dětí* by mělo být v jeho koncepci zastoupené i *autentické prostředí*, které poskytuje dítěti smysluplný kontext pro poznávání rozmanitých objektů psané kultury spolu s možnostmi jejich konvenčního využívání, prostor na komunikaci o významu těchto objektů a prostor pro poznávání rozmanitých forem tisku, jejich funkcí spolu s funkcemi psaní. Podpora prvotních pokusů dětí o psaní, respektive poznávání psané kultury jako takové, se tak přirozeně stává součástí jiných, komplexnějších aktivit, v nichž má dítě možnost porozumět významu těchto aktivit jako sociokulturní relevantní zkušenosti a začlenit je do rámce svých dosavadních zkušeností a poznání.

5.5 Směřování rozvoje počáteční gramotnosti (ne)jen na Slovensku

Spolu s přijetím inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy (2015) dochází v preprimárním vzdělávání na Slovensku ke změně v přístupu ke zprostředkování mluvené a psané podoby jazyka. Tento vzdělávací program ve vzdělávací oblasti Jazyk a komunikace prostřednictvím zastoupení všech důležitých oblastí mluvené i psané podoby jazyka, které mají vztah k budoucímu čtení a psaní, umožňuje:

1. kultivaci mluvené podoby jazyka, podporu poznávání komunikačních konvencí a přiměřenost vyjadřování vzhledem k sociálnímu kontextu (v podoblasti Hovořená řeč),
2. získávání důležitých sociálních zkušeností se čtením prostřednictvím literárně podnětného prostředí a sociálních interakcí o textech; poznávání funkcí psané řeči, žánrů psané řeči, podporu porozumění textu, smysluplné propojení psané řeči s vlastní zkušeností (v podoblasti Písaná řeč – chápání obsahu, významu a funkcí psané řeči),
3. poznávání formy psané řeči v prostředí bohatém na tisk, prostřednictvím jejího rozmanitého využívání a autentických pokusů dětí o psaní a čtení (v podoblasti Písaná řeč – chápání formálních charakteristik psané řeči) (Zápotočná, Petrová, 2013).

Z hlediska přehlednosti vzdělávací oblasti je důležité, že oblast mluvené a psané podoby byla skloubena do jedné vzdělávací oblasti¹⁰, aby bylo zřejmé, které stránky jazyka jsou důležité pro rozvoj gramotnosti. To přirozeně nebrání tomu, aby osvojení důležitých zkušeností, schopností a poznatků dítětem ve školním vzdělávacím programu bylo naplánované v tematicky širěji postavených oblastech respektujících celostní charakter poznávání dítěte. Zastřešení mluvené a psané podoby jazyka jen podtrhuje vzájemné spolupůsobení jednotlivých oblastí jazyka při rozvíjení gramotnosti dítěte a komplexní charakter gramotnosti dítěte.

Inovovaný ŠVP sice pracuje s akademickým pojetím vzdělávacích oblastí a vymezením jeho cílových oblastí, ale v oblasti Jazyk a komunikace umožňuje přirozené a autentické rozvíjení dítěte tím, že podněcuje přirozený, aktivní zájem dětí o psanou řeč a psanou kulturu prostřednictvím vhodně vytvořených podmínek a iniciuje vyváženější rozvíjení vědomostí, schopností a zkušeností potřebných pro porozumění psané řeči a psané kultuře v jejich rozmanitých funkcích a podobách. Díky požadavku tematicky smysluplně ukotveného rozvíjení důležitých oblastí gramotnosti taktéž podporuje rozšiřování poznání v důležitých obsahových oblastech relevantních pro období předškolního věku i v dalších vzdělávacích oblastech ŠVP.

V podobě, v jaké je inovovaný ŠVP v oblasti Jazyk a komunikace naprojektovaný a jaký typ přístupu k rozvíjení gramotnosti dětí v předškolním věku podporuje, umožňuje poznávání psané řeči a psané kultury ve smysluplných situacích a ve svých přesazích poskytuje zásadní rozvojový potenciál nejen ve vztahu k vývoji jazyka a řeči, ale i poznávání a myšlení, což jsou v kontextu smysluplné zkušenosti dítěte s psanou řečí a psanou kulturou rozhodující předpoklady úspěšné podpory gramotnosti i kulturního vývoje dítěte.

Závěr kapitoly

Informační boom a s ním spojený přetlak informací, které má jedinec v dosahu prostřednictvím IKT a služeb internetu, mění podobu čtení i přístup k informacím jedinců. Vzdělávání se tím dostává do specifické situace, kdy svým záběrem zdánlivě zaostává za vymoženostmi digitální éry. S vědomím důležitosti textů uchovávaných v „tradiční“ papírové podobě a důležitosti osvojování si čtení prostřednictvím textu totiž přináší žákům kulturní model uchovávaní informací, který ve svých funkcích a atraktivitě designu ani zdaleka neposkytuje takové možnosti jako dostupné IKT. Navíc můžeme v současné době jen spekulovat o tom, jaké výzvy ještě digitální éra čtenářům přinese a jak bude vypadat čtení v budoucnosti.

Snaha o změnu pohledu na rozvíjení gramotnosti, resp. posilování jejího významu ve vzdělávání, je strategií, která se snaží připravit jedince pro budoucí požadavky informační společnosti a pracovního trhu s předpokladem, že schopnost pracovat s informacemi bude mít mezi nimi klíčové postavení. Z toho důvodu se škola snaží o rozvíjení specifických kompetencí, které jsou vnímány jako důležité pro práci s textem a informacemi. Těmi kompetencemi, které jedinci umožní identifikovat klíčové poznatky v textu nejen v podobě hierarchie nabízených informací, ale i identifikace

¹⁰ Tradičně se oblast kultivace mluvené podoby psané řeči zařazovala jako samostatná oblast, jazyková výchova, do oblasti rozumové výchovy a oblast poznávání psané kultury, specificky literární oblast, byla součástí umělecké výchovy, stejně jako oblast výtvarné výchovy, která zastřešovala trénink grafomotorických schopností (viz PVVD, 1999). Ve snaze o zavedení tematického národního kurikula v roce 2008 se tyto oblasti roztříštily do 3 tematických oblastí vzdělávacího programu, konkrétně Ja som, Ludia a Kultúra, čímž se úplně ztratil koncepční pohled na jazykové vzdělávání dětí (viz ŠVP, 2008).

záměrů autora textu, jejich vztah ke struktuře textu; autonomně řídit proces čtení (metakognitivní strategie a seberegulační strategie) a disponovat specifickými epistemickými strategiemi umožňujícími posoudit relevanci argumentů nabízených v textu a na základě toho řídit vlastní proces učení se z textu (Alexander, DLRL, 2012).

Spolu s tím se škola snaží formovat představy žáků o čtení a textech, které výrazně zasahuje používání IKT a textová kultura digitálního prostoru. Změny ve čtení jedinců (*scrolling* a *skimming* namísto lineárního čtení), v přístupu k informacím (spoléhání se na klíčová slova při posuzování obsahu textu, nižší míra reflexe textu) a v podobě jejich uchovávání a (méně intenzivně zapamatování si informací z textu a nižší flexibilita jejich využívání), v pohledu na text (zamlžování vztahu mezi autorem textu a čtenářem, či dokonce autorství textu) podporující spíše pasivní, receptivní využívání médií namísto jejich participativního využívání, které vyžaduje aktivní „ponoření“ se do textu. Díky tomu se tradiční texty uchovávané v papírové podobě stávají méně atraktivními, protože vyžadují vysokou míru kognitivního nasazení, reflexe a autoregulace.

Úsilí o cílené a systematické rozvíjení gramotnosti od co nejranějšího věku proto není jen snahou o vytvoření základů pro pozdější rozvíjení kognitivních, epistemických a metakognitivních strategií čtení, ale i podporováním pozitivních zážitků a zkušeností s psanou kulturou v tradiční, papírové podobě, které mají motivovat ocenění specifčnosti jejich čtení a využívat potenciál učení se z knih a prostřednictvím knih i v pozdním období

6 UČITEL/KA JAKO INICIÁTOR ROZVOJE PROŽITKU, ZKUŠENOSTI A TVOŘIVOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Kurikulární reforma přináší proměnu chápání podstaty učitelovy činnosti. K jejím hlavním charakteristickým znakům patří soubor profesních znalostí a dovedností, které se odlišují od laika. Významným požadavkem je oprostit se od některých zaběhnutých způsobů práce zdůrazňujících intelektuální rozvoj a vnějškové řízení dětí (Syslová, 2011, s. 8). Učitel v mateřské škole má být průvodcem dítěte na cestě za poznáním. Stává se facilitátorem a jeho role vychází z rogersovských principů přístupu zaměřeného na člověka. Ten je dán podmínkou autentičnosti, tj. opravdovosti či kongruence, dále podmínkou akceptace, tj. bezpodmínečného pozitivního přijetí, založeného na zájmu a důvěře, a na empatickém porozumění dítěti, jehož součástí je aktivní naslouchání jako jedna z nejmocnějších formativních sil výchovy (Rogers, 1998, s. 106–107). To se promítá do komunikačních dovedností učitele. V mateřské škole probíhá učení dětí specifickým způsobem odpovídajícím charakteristikám tohoto věkového období. S novými poznatky se děti mají seznamovat skrze vlastní činnosti, porozumět jim v souvislostech a provázat je se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 48). Předpokladem je učitelovo respektování zvláštností dětského vnímání světa, což vytváří příležitosti, ve kterých poznávají nejen děti, ale i učitel.

6.1 Dětské vnímání světa a pedagogický konstruktivismus

Objasnění dětského vnímání světa je spojováno s pojmem prekoncepty a teoreticky se opírá o pedagogický, psychologický a oborově didaktický **konstruktivismus** (Janík, 2013, s. 138). *„Žádné tvrzení o světě se netýká přímo skutečnosti, an siich, každé poznání je individuální nebo kolektivní interpretací a konstrukcí sociálního a psychologického světa ve specifických lingvistických, sociálních nebo historických kontextech“* (Hendl, 2005, s. 91). Důsledkem takového pojetí je aktivní podíl žáka na učení. Klíčovou roli hraje práce s pojmy, se strukturou a intuicí, což umožňuje *„...poznávat, jaké vztahy jsou mezi věcmi“* (Bruner, 1963 in Skalková 2007, s. 76). Seznamování se s pojmy je velmi důležité, tvoří základ budoucího poznání. Původní význam slova conceptus (pojem) znamená myšlenku sebrání či pojetí, v přeneseném významu dokonce početí. Tak jako se dům staví z cihel, myšlenka se staví z pojmů, *„...pojem je přednější než slovo; nejdřív musíme nějaký předmět uchopit svou myslí, musíme jej pochopit, [...] pojmut do řádu své mysli a pak teprve jej označíme slovem“* (Neff, 1993, s. 331). Učení se pojmům a jejich významům tvoří základ symbolického poznání a abstraktního myšlení, je jedním z opěrných bodů kognitivně náročné práce (Švaříček, 2011, s. 41–43).

Konstruktivistický přístup hledá, zkoumá a objevuje významy učiva, na jehož interpretaci se účastní učitel i žák (Vybíral, 1995, s. 19–22). Poznání není otisk poznávaného, ale vlastní výtvar, konstrukt člověka jako jedince. Konstrukt není trvalý,

ale podléhá vývoji. Poznávání je aktivní proces, který probíhá ve vzájemné interakci mezi dětmi, učitelem a poznávanou skutečností. Dítě předškolního věku má vlastní obraz o světě, konstruuje jej na základě individuálních zkušeností, na vše se dívá optikou tzv. naivních teorií, **prekonceptů**, už v mateřské škole má možnost své představy o světě vzájemně porovnávat a tak se vzájemně učit (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 49). Učení představuje proces, v němž je jedinec angažován v konkrétní situaci učebního úkolu. Ta by měla zahrnovat příležitost k emocionálním prožitkům a umožňovat získávání zkušeností, které musí být reflektovány, což podmiňuje jejich transformaci ve znalosti (Horká, Rodríguezová in Moon et al., 2013, s. 82–83).

6.2 Prožitkové učení

Proces učení je založen na tělesných, smyslových a sociálních zkušenostech. Zkušenost představuje sumu toho, s čím jedinec doposud přišel do styku. Součástí osobní zkušenosti každého jedince jsou prožitky, často obtížně popsatelné a srovnatelné. Švejdlík (2011, s. 48) chápe prožitek jako „...subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka“. V procesu poznávání hrají roli vnímání, paměť, myšlení, emoce a představy. Dalšími komponenty poznávání jsou citění (co to pro mě znamená) a snaha, tj. výsledek poznávání a citění. Zkušenost patří k nejstaršímu způsobu učení založenému na nápodobě. Člověk získává zkušenosti tím, že něco dělá, pozoruje a zkouší. „*To, co bylo poznáno a prožito při činnosti, je uchováváno v paměti, vyvolává změny v osobnosti člověka a ovlivňuje jeho budoucí chování*“ (Machková, 2004, s. 23–24). Prožitkové učení vychází z přirozených zákonitostí spontánního učení dítěte, jde při něm o vlastní spontánní iniciativu a vnitřní motivaci dítěte, přestože podnět přichází zvnějšku, tedy od učitelky, a jeho podstata je v souladu s konstruktivistickými přístupy. Podstatou je spontánní přistupování dítěte k činnosti a s tím spojené hluboké prožívání a zaujetí činností. Učitelka podporuje záměrné učení, dává dětem možnost výběru na základě rozhodnutí bez vnější pobídky. Prožitkové učení je charakterizováno spontaneitou, objevností, komunikativností ve vazbě na kooperaci, aktivitou a tvořivostí, konkrétností a celostností, tj. vnímání všemi smysly.

Z hlediska podmínek učení jde o navození **mozkové kompatibilního prostředí**, které podporuje přirozenou funkci a práci mozku při výuce. Vzniká, pokud je zajištěno důvěryhodné prostředí, to znamená nepřítomnost pocitu ohrožení; podnětné prostředí, to znamená, že žák může učivo zkoumat různým způsobem (od manipulace se skutečnými předměty a reálné situace ve výuce k nejrůznějším modelovým situacím až po práci se zprostředkujícími předměty). Další podmínkou je smysluplný obsah, který respektuje vzorové schéma. Efektivita učení roste, pokud má dítě možnost najít své vzorové schéma, to znamená svůj osobní význam učiva. Čtvrtou podmínkou, která zdůvodňuje teorii rozmanité inteligence¹¹, je možnost výběru. Dalšími podmínkami jsou cílený pohyb, spolupráce a přiměřený čas. K posledním dvěma požadavkům patří dokonale zvládnutí, to znamená, že děti mají příležitost podat svůj nejlepší výkon, ukázat své mistrovství. Poslední podmínkou je okamžitá zpětná vazba (Kovalíková, 1995, s. 33–108).

Z hlediska procesu učení je vhodné v první fázi probudit nadšení spjaté se zaujetím a otevřeností následujícím prožitkům. Dalším krokem je zaměření pozornosti,

¹¹ Autoři rozeznávají inteligenci logicko-matematickou, jazykovou/lingvistickou, prostorovou, tělesně-pohybovou/kinestetickou, hudební/akustickou, intrapersonální a interpersonální.

na něž navazuje přímý prožitek, který s sebou nese bezprostřednost a hloubku. Poslední fází je sdílení inspirace, které může mít podobu slovního nebo psychosomatického vyjádření. Tyto čtyři fáze konceptu **plynulého učení** (Cornell, 2012, s. 26–41) korespondují se zásadami prožitkového učení, které staví na pozitivních zážitcích dětí. Sílu prožitku a jeho dopadu na osobnost dítěte by měl učitel citlivě korigovat (Havlíková a kol., 2006, s. 199).

Tvořivost jako psychická schopnost člověka bývá srovnávána s inteligencí. Je to vlastnost křehká, jež může být utlumena autoritativním výchovným přístupem. Výchova zdůrazňuje „*následnost a setrvalost*“, tj. reprodukci, vzdělávání naopak vyžaduje aktivitu žáka, tj. žák nemůže pouze reprodukovat, je třeba, aby vzdělávací obsah uchopil způsobem sobě vlastním. Aby mohl poznávat, musí znovu a znovu tvořit nové a nové vztahy a souvislosti (Slavík, Chrz & Štech, 2013, s. 16). Příležitost navodit prožitky a probudit tvořivost a představivost dětí umožňují všechny oblasti vzdělávání. Příspěvek přináší příklady z oblasti estetické výchovy, kdy byla použita hra, která uvolnila aktivitu a spontánnost dětí, pohybové vyjádření, samostatnost i spolupráci a komunikaci ve skupině.

6.3 Hra v roli jako forma prožitku, zkušenosti a tvořivosti

Hra jako kulturní jev představuje nutnou a přirozenou lidskou činnost, nejpřirozenější způsob učení. V různých formách a intenzitě provází člověka celý život, u dětí předškolního věku představuje hlavní a životně důležitou činnost, která „*...dovoluje prožít teď a tady, co je dítěti nedostupné a učit se tak nejen vnějším projevům, ale i vnitřním postojům a citům*“ (Bühler in Machková, 2004, s. 13–17). Hra přináší prožitky a zkušenost, tím je pro dítě důležitá a pro pedagoga využitelná k naplňování vzdělávacích záměrů (Svobodová & Švejsová, 2011, s. 50). Hra tvoří most mezi potřebami dítěte, jeho chtěním a realitou. Při hře dítě poznává, myslí a samostatně jedná, získává potřebné smyslové, pohybové a sociální dovednosti, které zakládají jeho vztah ke světu. Pro předškolní věk je to činnost dominantní se specifickým významem (Horká & Syslová, 2011, s. 54–56). Hra by pro dítě měla stále zůstat aktivitou svobodnou a subjektivně neprospěšnou, učení založené na hře je tak jedním z nejobtížnějších. Byť lze hru považovat za činnost řízenou, mohou ji děti vnímat jako činnost spontánní, pokud jsou naplněny všechny její podmínky, (Svobodová & Švejsová, 2011, s. 50). Vrchol dětské hry představuje **hra symbolická**, tj. asimilace světa k vlastnímu já. Pro citovou a intelektuální rovnováhu dítěte je nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které nejsou motivovány pouze adaptací ke skutečnosti, ale také asimilací skutečnosti k dítěti. „*A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám já. Naproti tomu nápodoba (pokud je sama sobě cílem) je víceméně čistou akomodací vnějším předlohám*“ (Piaget & Inhelderová, 2007, s. 57–60). Funkce symbolické hry – tj. asimilace světa k vlastnímu já – se projevuje v nejrůznějších specifických podobách, většinou afektivních, ale někdy také kognitivních (Piaget & Inhelderová, 2007, s. 57–60).

Hra představuje modelovou situaci, v níž dítě poznává vztahy mezi lidmi, ale i sebe sama v určitých situacích. Má svůj čas a prostor, svá pravidla, má své napětí a její součástí je přijetí herní role. Při vstupu do role dochází k proměnám osobnosti dítěte a k poznávání světa druhých. **Hra v roli** nastává v okamžiku, kdy žáci skrze stylizaci tělesného postoje, nesenou gesty a výrazem tváře, vyjadřují nějakou myšlenku či téma, zadané učitelem. Valenta vymezuje hru v roli jako „*učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu*“

(1997, s. 34; 2008, s. 53). Podmínkou přijetí role je nutnost bezprostředního jednání jak v rovině slovní, tak v rovině pohybové. Dítě o problému nejen přemýšlí, ale i jedná tělem, skrze psychosomatickou aktivitu probouzí nejen intelekt, ale i své emoce a intuici (Pavlovský, 2004, s. 88). Učí se přímým prožitkem, podmínkou je vnitřní aktivita dítěte. Nezbytnou součástí hry v roli je fikce. Její podstata spočívá v zapojení divadelních principů, umožňuje zkoumat běžné, typické či symbolické situace (Rodová, 2014, s. 18–20). Hra v roli je komplexní aktivita, při které se uplatňuje „...rozum, cit, vůle, zkušenost, tvořivost i fantazie, smysly, hlava i srdce“ (Spilková, 2005, s. 121).

V našem případě se rolová hra realizuje ve specifické didaktické struktuře, kterou reprezentují **živé obrazy** (*still pictures*). Vizuální zobrazení představuje předvedení určitého objektivně existujícího stavu věcí. Živý obraz umožňuje vyvolat naši zkušenost. Může sloužit k vyjádření faktů i pocitů, zahrnuje poetiku, která pramení z paradoxu zastaveného těla vyjadřujícího pohyb, může sloužit také jako způsob reflexe. Vnější nehybnost obrazu vyjadřuje dynamické (často dramatické) a vnitřně strukturované situace, umožňuje jejich zkoumání a současně dodržení obsahové přesnosti (Valenta, 2008, s. 160). Představuje prostorově a výrazově strukturovanou konkretizaci myšlenky; právě „zastavení“ obrazu nese daleko větší emocionální náboj než běžné jednání (Morganová & Saxtonová, 2001, s. 116–117) a umožňuje tak i menším dětem zachytit a vyjádřit i poměrně složité myšlenky. Tato technika je jedinečná v tom, že zaručuje aktivní interakci dětí, jak s obsahem výuky, tak spolu navzájem. Při vytváření živých obrazů se děti pohybují na kognitivní úrovni syntézy, tj. „...musí na základě předchozích znalostí a vědomostí vytvořit něco nového, čemu ostatní porozumí“ (Rodríguezová, 2012, s. 230). Podstatnou podmínkou je vzájemná komunikace mezi těmi, kteří živý obraz vytvořili a těmi, kteří se na něj dívají a snaží se porozumět jeho obsahu. Pojmenovávání a zdůvodňování významu živých obrazů umožňuje poznávat a současně prožívat a tak upevňuje porozumění všech zúčastněných (Horká & Rodríguezová, 2013, s. 83).

Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) vyzdvihují význam prostoru pro spontánní aktivity a vlastní plány dětí. Dítě se učí dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápe jejich smysl. Pedagog připravuje prostředí, iniciuje vhodné činnosti a nabízí dítěti příležitosti. Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.

Učitel odpovídá za obsah výuky, jeho pozice je pozicí arbitra; nese zodpovědnost za poznatky dětí (Švaříček, 2011, s. 42). Pro rozvoj dětské tvořivosti je důležitá učitelka, která je tvořivá a zároveň empatická. To znamená, že dokáže nejen naslouchat, ale i podněcovat dětské nápady a aplikovat je do vlastních pedagogických záměrů. Hledá další možnosti a variace a dokáže práci ukončit tak, aby výstupy byly pro dítě uchopitelné a užitečné. „*Příliš tvořivá učitelka, zahleděná do svých plánů a nápadů může tlumit a omezovat tvořivost dětí tím, že se snaží o naplnění svých nápadů tak intenzivně, že nevěnuje dostatečnou pozornost zájmům a nápadům dětí.*“ Podněcování tvořivosti s sebou nese riziko, že děti začnou do hry vnášet své osobní zkušenosti, které mohou překračovat hranice dětské nevinnosti a zahrnovat eticky nejednoznačné situace (Svobodová & Švejdová, 2011, s. 52–58). Aby nebyl přerušen tok tvořivosti, je třeba tyto polohy respektovat; to ovšem neznamená, že je možné přehlížet negativní postoje a činy dětí. K nim je třeba zaujmout důsledné a hodnotově jasné stanovisko, které je vyjádřením profesního přesvědčení učitele.

6.4 Případová studie – dva příklady deskriptivní analýzy

Pojem **případová studie** (*cases study*) podle Mareše (2015, s. 116) zahrnuje mnoho různých koncepčních přístupů. Nejde o výzkumnou metodu, nýbrž o výzkumný přístup, který se může provádět pomocí různých výzkumných metod, v našem případě zejména pozorováním, individuálními rozhovory a obsahovou analýzou výtvarů žáků. Podstatné je, že se jedná o přístup holistický, jenž se snaží zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění. Dovoluje „...zachytit unikátní konfiguraci lidského bytí“ (Mareš 2015, s. 117), sledovaný případ neovlivňuje, spíše se zaměřuje na jeho popis, případně vysvětlení. Hendl uvádí, že případová studie představuje integrovaný systém a je vhodná pro zkoumání lidí či zkoumání programu (2005, s. 105). Tento metodologický přístup je nanejvýš žádoucí, jelikož je v jistém smyslu odrazem přístupu pedagogického, v našem případě realizovaného skrze rolovou hru, jejíž podstatou je „...aktivní, konstruktivní, samostatné, motivované a celostní učení“ (Weinert in Janík et al. 2013, s. 159). Důraz je kladen na vlastní aktivitu a motivovanost žáka a na úlohu dialogické konstrukce poznání ve spojení se zvláštní pozorností k obsahu vyučování a učení. (Janík, 2013, s. 141–159).

6.4.1 Metodologie analýzy

Přinášíme srovnání dvou tematických celků, které navrhla a realizovala učitelka mateřské školy v rámci své bakalářské práce. Propojovaly jednotlivé oblasti estetické výchovy a využívaly tvorbu dětí jako způsob poznávání. Základním principem byla práce s příběhem a hra v roli. První tematický celek byl inspirován textem Švejdové a Svobodové (2011, s. 60–90), druhý vznikl jako samostatné **pedagogické dílo** učitelky (Slavík, 1997, s. 16–17). Výsledky pedagogického přístupu postaveného na tvořivosti učitele uvádíme jako případovou studii, jejímž hlavním rysem je deskripce a explance. Naším cílem je podrobný popis zachycených situací z výuky a vysvětlení zjištěných vztahů. Nejde o to, podat jediné správné řešení, ale spíše zachytit jedinečnost situací, s nimiž se učitel ve výuce může setkat (Mareš, 2015, s. 121). Přinášíme situace z výuky, které nastaly při realizaci tematického celku, inspirovaného písničkou Šla Nanynka do zelí a Pec nám spadla. Naším záměrem bylo porozumět výukovým situacím, zejména s ohledem na kognitivní a tvůrčí výkony dětí. Vycházíme z terénních poznámek a komentářů učitelky. Výzkumný vzorek tvořilo patnáct dětí z vesnické mateřské školy ve věku 4 – 6 let. Předpokladem fotografování byl informovaný souhlas rodičů s uveřejňováním fotografií žáků.

6.4.2 První případ: výukový celek Šla Nanynka do zelí

Východiskem práce se stal reálný předmět, který se tematicky váže k námětu výukového celku. Učitelka situaci popisuje: *Děti při příchodu neobjevily proutěný košík, protože byl uložen na skříni. Upozornila jsem je, že ve třídě se nám objevila věc, která tady dříve nebyla. Děti se začaly rozhlížet a Bára vykřikla: „Košík sem nepatří!“* (Nosková, 2015, s. 43). Významným motivačním stimulem se stalo hledání předmětu, které vyvolalo očekávání a zájem. V asociačním kruhu si děti košík posílaly a formulovaly své myšlenky: „Když se řekne košík, napadá mě houba.“ „Když se řekne košík, napadá mě šiška.“ „Když se řekne košík, napadnou mě jablka.“ Děti předmět popisovaly, přemýšlely, z čeho je vyrobený a navrhovaly, komu může patřit: Červené karkulce, ježkoví, houbaři, Ježíškovi, Mikulášovi. Správného majitele košíku

děti ale neuhodly. Dále děti poslouchaly píseň, Šla Nanynka do zelí, kterou si zazpívaly. Následovala hra, zaměřená na trénink paměti. Děti vkládaly do košíku různé předměty, které našly ve třídě a pojmenovávaly je: „Do košíku dávám traktůrek.“ Následně učitelka úkol změnila: „V košíku je traktůrek, bubínek, letadlo a já tam přidám vařečku.“

Ukázka č. 1:

Obrázek 1 a 2: Předávání košíku (zdroj: Nosková, 2015, s. 44)



Popis: Děti si zahrály seznamovací hru, kdy druhého kamaráda pozdravily, předaly mu košík, kamarád poděkoval a hra pokračovala dál.

Komentář: Tato zdánlivě banální hra v sobě obsahuje veliký potenciál. Rytmické střídání dodává jednání dětí řád, což umocňuje předávání reálného předmětu, který má svou minulost, velikost i váhu. Pro každé dítě představuje příležitost jednat v reálné situaci a přitom se opírat o obecná pravidla chování: nahlas pozdravit a poděkovat a tak projevit svou individualitu.

Ukázka č. 2: Dále si děti zkusily na Nanynky a Pepíčky zahrát. Jedna skupina píseň zpívala a druhá ji pohybem ilustrovala.

Obrázek 3 a 4: Jeniči a Nanynky v zelí (Zdroj: Nosková, A. 2015, s. 46)



Popis: Děti pantomimicky ilustrují obsah písně. Rozdělily se na chlapce a děvčata a chvíli se staly Pepíčkem i Nanynkou.

Komentář: Obrázek 3 a 4 zachycuje dívky a chlapce, kteří vstupují do role. V bezpečném prostředí homogenních skupin si mohou zkoumanou situaci prožít z po-

hledu obou stran. Učitelka k tomu dodává: *V komunitním kruhu hovořily o tom, co se z písničky nedozvěděly a co by je ještě zajímalo: „Šel Pepíček opravdu na vojnu?“ „Řekla Nanynka mamince, že ji Pepíček rozšlapal košíček?“ Tyto otázky probudily zájem a děti začaly přemýšlet, proč šla Nanynka lupení trhat: „Protože chtěli vařit.“ „Protože chtěli udělat pomazánku.“ „Protože neměli co vařit.“ „Protože chtěli natrhat lupení pro zvířátka“.* V odpovědích zaznamenáváme škálu důvodů, které svědčí o různé míře schopnosti fantazie a empatie.

Ukázka č. 3: Děti hovořily o své pomoci mamince a přemýšlely, jak by se zachovaly, kdyby je maminka poslala na zahradu pro zelí. Následně si vybrané situace individuálně zkoušely, ostatní děti popisovaly, co vidí.

Obrázek 5 a 6: Co bys udělal, kdyby tě maminka poslala pro zelí? (Nosková, 2015, s. 47)



Popis: Barča (vlevo) by došla mamince natrhat zelí. Terezka (vpravo) by trucovala.

Komentář: Důkladná práce s detailem v podobě košíku a dostatečný časový prostor k mentálnímu zmapování dějového kontextu zakládá i u takto malých dětí možnost vyjádřit vlastní názor a to i tehdy, pokud vybočuje z obecně přijatelných pravidel chování. Významnou podmínkou je ohraničení rolí hry, kdy učitel musí jasně odlišit hranici mezi chováním Nanynky a chováním dívek v roli Nanynky.

Ukázka č. 4: Děti pokračovaly v prozkoumávání Nanynčiny povahy. Zkoušely si Nanynku, která je líná, drzá či protivná. Charakteristiku určila učitelka a použila zaklínadlo, které uvádí Švejdvová (2011, s. 62–63): *„Hokus, pokus, fibidus, proměnit se, Barborko, v línou Nanynku zkus!“*. Zaklínadlo bylo použito při vstupu do role i při jejím ukončení.

Obrázek 7, 8, 9 a 10: *Hokus, pokus, fibidus, proměnit se v línou Nanynku zkus!* (Nosková, 2015, s. 48)



Popis: Tobík (vlevo nahoře) předvedl Nanynku, která byla líná. Barča (vpravo nahoře) předvedla Nanynku, která truceje a v žádném případě prý nic dělat nebude. Jiřík (vlevo dole) předvedl Nanynku, která je drzá a s maminkou se hádá. Kája (vpravo dole) s maminkou smlouvá, zda by to nešlo udělat jinak.

Komentář: Prozkoumávání nálady, se kterou Nanynka šla trhat lupení, prohlubuje porozumění situaci a dále motivuje jednání dětí. Je třeba stále pečlivě oddělovat jednání v roli od povahových rysů dítěte, k čemuž slouží zaklínadlo jako nástroj, který dítě do role uvádí a posléze z něj roli snímá. Toto je zvláště významné u negativních poloh, kdy by mohlo dojít k nežádoucí kontaminaci povahy postavy a skutečné povahy dítěte.

Ukázka č. 5: Nyní vstupuje do hry Pepíček. Děti se rozdělily na dvě skupiny, skupina Pepíčků si vzala na hlavu kšiltovky. Zpívaly druhou část písne a přitom pohybem ilustrovaly její děj, uprostřed stál košík, během zpěvu se obě skupiny k sobě přibližovaly. Tato aktivita tvořila východisko pro další zkoumání vztahu Nanynky a Pepíčka. Děti se zaměřily na okamžik, kdy Pepíček Nanynce košíček rozšlapal. Kluci jako Pepíčkové a dívky jako Nanynky zkoušeli gestem vyjádřit pocity obou hrdinů. Učitelka vybrala tři zástupce každé skupiny, ostatní děti si vzniklou sochu prohlížely a debatovaly o jejím významu.

Obrázek 11, 12, 13 a 14: Rozšlapal jí košíček! (Nosková, 2015, s. 50)



Popis: Nanynky (vlevo nahoře) jsou podle diváků naštvané. Pepičky (vpravo nahoře) hrají, zprava Tomáš, kterému je podle dětí líto, co udělal. Adam uprostřed brečí, protože se na něj Nanynka zlobí. Tomáš je podle diváků naštvaný na Nanynku, že se na něj zlobí. Nanynky (vlevo dole) pláčou, protože jim Pepíček rozšlapal košíček. Pepičci (vpravo dole) jsou zprava Adam a Jiřík. Děti se shodly na tom, že Adam je prý rozzlobený a truceje, Jiřík se směje a je mu jedno, že košíček rozšlapal.

Komentář: Na první pohled je patrný rozdíl ve zpracování úkolů chlapci a dívkami. Dívky reagovaly na situaci ve dvou polohách (zlost a smutek), u chlapců se objevuje širší škála pocitů (smutek, lítost, výčitky svědomí, vzdorovitost). Vnitřní přesvědčivost, s jakou děti k úkolu přistupovaly, se stala podnětem pro improvizaci. Tu učitelka popisuje: Rozhodla jsem se vzniklé sochy oživit. Koho pohladím a řeknu kouzelné slůvko „cvak“, ožije a začne jednat jako Nanynka a Pepíček dál. Nebyla jsem si jistá, zda děti úkol zvládnou, ale překvapily mě, když přirozeně začaly předvádět krátké etudy. Nanynky mluvily více než Pepičci. Učitelka uvádí, že do této aktivity se zapojily děti šestileté, mladší pouze pozorovaly. Práce vyvrcholila hrou, ve které děti hledaly důvody chování Pepíčka. Někteří si mysleli, že košík rozšlapal omylem, někteří, že naschvál, jiní, že z legrace. Každý kdo si myslel, že ví, proč to Pepíček udělal, si vzal kšiltovku a pro následující okamžik se stal Pepíčkem. Ostatní děti pokládaly Pepičkům otázky, popisuje učitelka. Pro ilustraci uvádíme příklad, ze kterého je patrné, že fantazii musely zapojit obě strany, jak tazatelé, tak děti v roli Pepíčka: „Proč jsi Nanynce rozšlapal košíček?“ „Protože jsem ho neviděl.“ „Proč ses nedíval na cestu?“ „Protože byla tma.“ „Proč sis nevzal baterku?“ „Protože ji nemáme.“ „Proč sis nevzal svíčku?“ „Nemáme zapalovač.“ „Proč jste nekoupili?“ „Protože ji neměli.“ V dalším případě byla důvodem rozšlapání nevhlednost košíku. „Proč jsi Nanynce rozšlapal košíček?“ „Protože se mi nelíbil.“ „Proč se ti nelíbil?“ „Protože byl uschlý.“ „Bylo

v košíku něco?“ „Nebylo.“ „Uděláš Nanynce nový košík?“ „Ano, udělám.“ „A proč si ho nenechal být, když nebyl tvůj?“ Na poslední otázku nikdo nenašel odpověď, a tak učitelka hru přerušila. Třetí případ ukazuje nároky kladené v této aktivitě na učitele. Ten musí čelit zatvrzelému negativnímu postoji dítěte v roli Pepíčka, které však je zároveň schopno rozhovor ukončit: „Proč jsi Nanynce rozšlapal košíček?“ „Protože jsem chtěl.“ „Proč si ho chtěl rozšlapat?“ „Protože nebyl hezký.“ „Víš, že jsi zlý, že si to udělal?“ „Nevím.“ „Proč nejsi hodný?“ „Protože nechci být hodný.“ „Proč nechceš být hodný?“ „Nelíbí se mi to být hodný.“ „Musíme být přece hodný a pomáhat.“ „Nikomu nechci pomáhat“ (podle Nosková, 2015, s. 51).

Ukázka č. 6: Na závěr děti nakreslily obrázek, který měl vyjadřovat, jak by to mohlo dopadnout mezi Pepíčkem a Nanynkou.

Obrázek 15, 16, 17 a 18: Jak by to mohlo mezi Pepíčkem a Nanynkou dopadnout? (Nosková, 2015, s. 44)



Popis: Tobík (vlevo nahoře) nakreslil Nanynku a Pepíčka jako kamarády, protože Pepíček Nanynce poničený košík opravil. Podle Barči (vpravo nahoře) se Pepíček Nanynce neomluvil a stále se jí posmívá, Nanynka kvůli tomu pláče. Káťa (vlevo dole) nakreslila Nanynku, jak se usmívá, protože jí Pepíček spravil košíček, ale Pepíček se neusmívá, protože mu je líto, že předtím košík rozšlapal. Terežka (vpravo dole) nakreslila, jak Nanynka Pepíčkovi odpustila a stali se z nich kamarádi.

Komentář: Závěrečné obrázky ukazují škálu možností, které nejsou povrchní. Převažuje dobrý konec, smíření ale není černobílé. Může nás překvapit různost pohnutek chování, které zahrnují vůli překonat konflikt i když určitá míra lítosti ze špatného skutku zůstává. Za variabilitou řešení stojí podrobné zkoumání jednotlivých fází děje a prožitky dětí, které umožňují pochopit, i tak malými dětmi, hlubší pozadí příběhu. To vyžaduje učitelovu profesionalitu a současně citlivý přístup a hravost.

6.4.3 Druhý případ: výukový celek Pec nám spadla

Druhý výukový celek představuje samostatné autorské dílo učitelky (Nosková, 2015, s. 55–64). Děti při příchodu do třídy objevily na stole kladivo a začaly přemýšlet, co to znamená. Kladivo si ohmataly a popisovaly jej, některé je srovnávaly s kladivem, které mají doma a vymýšlely asociace. Učitelka opět zahrála melodii písně, a kdo ji poznal, mohl začít zpívat.

Ukázka č. 7: V kruhu pak děti sdělovaly, jak písničky rozuměly a co se dozvěděly. Společná diskuse vyústila v kreslení pece. Učitelka k tomu dodává: *Překvapilo mě, že děti opravdu věděly, jak pec vypadá. Každé dítě svou pec také popsalo. Dozvěděla jsem se, že spousta dětí zná pec z chalup, kam jezdí s prarodiči nebo znají pec z pohádek.*

Obrázek 19, 20, 21 a 22: Jak vypadá pec? (Nosková, 2015, s. 56–57)



Popis: Děti kreslily pece s velkým citem pro detaily. Všechny pece topí, o čemž svědčí kouř z komínů. V peci vpravo nahoře dokonce vidíme hořet oheň. Nechybí dvířka či místo na perinu s polštářem, kde se dá odpočívat a je tam, podle dětí, „krásné teplíčko“. Pozornost zaslouží pečlivé prokreslení detailů u pece vlevo dole: barevné

kachle, dvířka, včetně mechanismu zavírání či černý kouř, který jde z komína. Pec upravo dole připomíná venkovní pec na chleba.

Komentář: Obrázky představují vizualizované prekoncepty dětí a dokládají úroveň představ, jejich přesnost a podobnost skutečnosti. Ukazují, že dětské pojetí může ovlivňovat nejen setkání se skutečností, ale i její zprostředkované podání z písni, filmů či pohádek.

Ukázka č. 8: V následující aktivitě děti vyjadřovaly myšlenky skrze své tělo. Přemýšlely o jiných možnostech, které pantomimicky předváděly jako odpověď na otázku „Co by to bylo, kdyby to nebyla pec?“ Ostatní děti hádaly, o co by se mohlo jednat.

Obrázek 23 a 24: Co by to bylo, kdyby to nebyla pec? (Nosková, 2015, s. 57)



Popis: *Káťa (vlevo) předvádí pantomimou lavičku. Tereška (vpravo) předvádí most.*

Komentář: Po tradiční aktivitě, kterou představuje kreslení, učitelka zařadila činnost, jež zapojila psychosomatickou jednotu těla a tím aktivizovala myšlení dětí. Machková ji charakterizuje jako jednotu těla a ducha, skrze niž lze vstoupit do nitra druhého a zkoumat jeho prožitky. Důležitou roli zde hraje fikce, hra „na něco“, jednání „jako“, což rozšiřuje okruh zkušenosti daleko za hranice reálného života a zároveň poskytuje bezpečí a odstup od zkoumané situace (2004, s. 24). Švejdvová (2011, s. 57–58) dodává, že jde o schopnost „...vnímat své prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se sdílet ostatním své pocity“. Ztvárnění mostu a lavičky je na první pohled podobné, liší se pouze v natočení těla. Právě tento drobný rozdíl vyjadřuje vnitřní pocit dětí. Posezení na lavičce v sobě zahrnuje téma intimity, ty, co si na ni sednou, přijímá „...ve svém náručí, zatímco po mostě jezdí těžká auta a vlaky a tak je vhodnější jim nastavit záda“.

Ukázka č. 9: Následovala diskuse o důvodech pádu pece, kterou učitelka zaznamenala: *Nejdříve děti hovořily o úderu blesku či o silném větru. Jirka mluvil o velkém žáru, protože někdo do pece přiložil moc dřeva. Podle dalšího dítěte měla pec tenké cihly, a proto se rozpadla. Podle jiného našťavaný pán bušil kladivem do pece, dokud nespada. Pozornost zasluhuje rozmanitost nápadů, které obsahují prvky příběhu, jež učitel může tvořivě rozvíjet. Poté děti ve skupinách stavěly pec ze svých těl, čímž propojily předchozí zkušenost z kreslení obrázků a tělesného znázornění myšlenky.*

Obrázek 25, 26, 27 a 28: Různé pece (Nosková, 2015, s. 59)



Popis: Na prvním obrázku vidíme plotnu a komín pece s troubou. Děvčata vedle se zaměřila na čtvercový tvar pece a komín. Třetí skupina zachytila komín a detail dvířek, což představují ruce u obličeje, nechybí peřina s polštářem. Poslední skupina ukázala velikost pece, výšku komína a detail dvířek.

Komentář: Z fotografií je patrný různý přístup ke znázornění pece. Některé skupiny se zaměřují na její tvar a vnější vzhled (kontrast plotny a komína), jiné ukazují její funkci (kouřící komín, dvířka).

Ukázka č. 10: Nyní se děti rozdělily na dvě skupiny, jedna postavila pec ze svých těl, druhá skupina za pomoci rytmických nástrojů vytvářela zvuk pro pád pece. Ten se postupně zesiloval, až pec spadla. Poté si role vyměnily a na závěr si sdělovaly své zážitky.

Obrázek 29 a 30: Zvuky stavění a pádu pece (Nosková, 2015, s. 60)



Popis: Děti se rozdělily na dvě skupiny. Jedna hrála na hudební nástroje, druhá postavila pec. V ukázce můžeme vidět pád pece po zvukové koláži.

Komentář: Učitelka rozvíjí spolupráci dětí v několika rovinách. Vychází z předchozího úkolu, dříve vytvořenou pec nechává spadnout, což vyžaduje spolupráci ve skupině i mezi oběma skupinami. Děti jsou vedeny k tomu, aby poslouchaly a reagovaly na sílící zvukovou kulisu a při pádu se navzájem neohrožily. Psychosomatické znázornění pádu pece může být pro děti zábavné. Sdílení humoru a nadsázky posiluje pozitivní klima ve třídě.

Ukázka č. 11: Dále děti diskutovaly, kdo teď pec opraví. Učitelka uvádí: *Děti si zazpívaly celou písničku a zaměřily se na část, kde se zpívá: mladý to neumí. Na otázku proč to mladý neumí, děti odpovídaly: „Měl malé kladivo.“ „Nikdo ho to nenaučil.“ „Hledal nářadí a nenašel ho.“ „Byl líný, válel se za pecí.“* Následně si vyzkoušely, jak se mladý cítí.

Obrázek 31, 32 a 33: Proč to mladý neumí? (Nosková, 2015, s. 62)



Popis: Barča (vlevo) předvádí mladého, který pec spravit neumí. Terezka (uprostřed) nemůže najít nářadí a hledá ho. Káťa (vpravo) předvádí mladého, kterému se do práce nechce. Diváků také napadlo, že mladý přemýšlí, jak by pec opravil.

Komentář: Také zde může překvapit různorodost nápadů, vyjádřených tělesným postojem. Zvláštní pozornost zaslouží situace na obr. 33, kterou diváci pochopili jinak,

než dívka zamýšlela. Tím mohlo dojít k vyjednávání významů při komunikaci mezi hledištem a jevištěm (Hořínek, 2008, s. 77)

Ukázka č. 12: Nyní je třeba zbořenou pec postavit. Učitelka popisuje postup: *Děti se rozdělily do skupin a zvolily si mezi sebou dědečka. Dědeček se stal vodičem a ostatní děti ve skupině se staly loutkami.*

Obrázek 34 a 35: Dědeček staví pec (Nosková, 2015, s. 63)



Popis: Na prvním obrázku vidíme rozestavěnou pec, druhý obrázek zachycuje opravenou pec s komínem.

Komentář: Vhodně zvolená technika stavby pece v sobě obsahuje katarzi¹². Prožitkem z nápravy situace má přesnou hierarchii: dítě v roli dědečka nese zodpovědnost za výsledek, vede druhé, kteří reagují na jeho mimoslovní pokyny, společně staví novou pec a tím prožívají pocit nápravy.

Ukázka č. 13: Děti se domluvily, že si v opravené peci něco upečou. V rozmanitosti přání se objevilo jedno, které ovlivnilo všechny: *Jirka prohlásil, že by si dal pizzu, a to když děti slyšely, změnily své odpovědi. Sedly si do kruhu tak, aby každý měl kamarádova záda před sebou.* Ta sloužila k přípravě těsta. Děti se domluvily, že si každý na pizzu dá to, co má rád. *Když byla pizza hotová, daly ji děti do pece. Za chvíli ucítily vůni, tak pizzu z pece vytáhly a rozkrájely si ji na kousky.*

¹² Řeckým slovem *katharsis* se označuje závěrečná fáze divadelní hry, kdy má dojít k psychickému uvolnění, očištění a odreagování diváků (Hořínek, 2008, s. 9).

Obrázek 36 a 37: Pečení pizzy (Nosková, 2015, s. 64)



Popis: Děti si odpočinuly v relaxačním kruhu a upekly si pizzu v peci.

Komentář: Závěrečná aktivita, kterou učitelka zařadila, zahrnuje fyzický kontakt. Sypání mouky na vál, hnětení a válení těsta představují doteky, které by měly být příjemné. Společná činnost v uzavřeném kruhu představuje bezpečí, umožňuje závěrečné zklidnění a korunuje celý blok intenzivní práce.

Závěr kapitoly

Popis a zkoumání výukových situací umožnily ukázat živé obrazy jako příležitost zapojování tvořivosti dětí i učitele. Živý obraz představuje způsob, kdy děti získávají informace vlastní aktivitou. Podněcuje jejich pozornost a zájem a tříbí empatii učitele, který musí sdělení živého obrazu porozumět, musí přemýšlet, co děti vytvořily. Učitele tak chápeme jako tvůrce a manažera obsahu prostřednictvím žákovské činnosti, protože bez obsahu a bez činnosti dětí by výuka nemohla proběhnout. Z toho důvodu je tvorba a strukturování výuky v centru uvědomělé pozornosti učitele (Janík, 2013, s. 159).

7 PODPORA PROFESIONALIZACE UČITELŮ/EK MATEŘSKÝCH ŠKOL PROSTŘEDNICTVÍM APLIKACE NOVÉHO MODELU PRAXÍ

Pedagogická praxe má v případě budoucího učitele své nezastupitelné místo. I v současné době, kdy se stupňuje tlak na adekvátní uplatnění absolventů v praxi, má smysluplná a koncepční praxeologická složka v pregraduální přípravě své významné postavení. I díky ní může student najít svého budoucího zaměstnavatele a může ukázat své schopnosti, které během studia zdokonaloval. Pro takový výsledek je však potřeba zvládnout v daném studijním oboru všechna koncepční ukotvení tak, aby byla praktická část přípravy budoucího učitele výslednicí spojení smysluplné teoretické přípravy a k ní adekvátně propojené praktické aplikace získaných vědomostí.

Učitelská profese není na všech stupních školy stejná. Jiná je příprava učitele základní školy s přihlédnutím na vybraný stupeň a jiná je příprava učitele mateřské školy. Její odlišnost nespočívá pouze v tom, že se zaměřuje na dítě předškolního věku. Souvisí i s volbou jiných pedagogických strategií, s prací, která nemá pevné povinné zázemí, protože návštěva dětí v mateřských školách není v našich socio-kulturních podmínkách povinná. Je tu však i významný prvek toho, že plnohodnotnými učiteli mateřských škol mohou být i absolventi středních škol. Předmětem našeho příspěvku není polemizovat o tom, co je lepší, horší, výhodnější či prozaičtější. Podle našeho názoru má zde své místo jak učitel/ka mateřské školy se středoškolským vzděláním, tak i učitelka, která má za sebou stupeň univerzitního vzdělávání. Avšak důležité je to, aby se v praxi neztratily, aby tam o nich „bylo slyšet“. I tyto úvahy nás vedly k tomu, že jsme přistoupili k radikální změně ve struktuře studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Tato změna byla možná i proto, že se fakulta po třech letech ověřování programu dostala do stadia nalezení optimálního výběru fakultních mateřských škol, které tvoří neoddělitelnou součást komplexní přípravy budoucího absolventa studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně.

7.1 Status fakultní mateřská škola

Pod pojmem fakultní mateřská škola je možné představit si několik významů, které jsou provázány funkčním koncepčním zázemím.

V našem případě pod pojmem fakultní mateřská škola máme na mysli:

- ▶ předškolní zařízení, které s fakultou spolupracuje na koncepci praxí a na hodnocení studenta během jeho studia na univerzitě,
- ▶ zařízení, které přijalo filozofii oboru, a proto vzájemné setkávání se protagonistů (učitelů MŠ a vyučujících v oboru na fakultě) neprovází jen formální vztah,
- ▶ zařízení, v němž působí fakultní učitelé, a ti jsou spolupracovníky fakulty, mají s fakultou vytvořený i právní vztah,
- ▶ mateřskou školu, která je držitelkou certifikátu „Fakultní mateřská škola FHS“.

V rámci studia UMŠ (Učitelství pro mateřské školy) má fakulta prozatím dvě fakultní mateřské školy (MŠ):

- ▶ Univerzitní MŠ Qočna – jde o typ firemní mateřské školy,
- ▶ Mateřskou školu Otrokovice – jde o typ sdružené mateřské školy.

Mohlo by se zdát, že dvě mateřské školy ani zdaleka nemohou postačovat potřebám praxí v oboru Učitelství pro mateřské školy. I proto si dovoluujeme v krátkosti představit naše spolupracující instituce. Jejich potenciál není jen v možnostech jejich personálního rozvoje, ale hlavně v šířce a kvalitě práce, kterou nabízejí.

7.1.1 Univerzitní mateřská škola Qočna

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, jako druhá univerzita v České republice, otevřela v roce 2011 vlastní mateřskou školu. Její začlenění do struktury fakultních škol nebylo náhodné a souviselo s profilací oboru Učitelství pro mateřské školy na FHS UTB ve Zlíně. Cílem vzniku takového zařízení bylo, aby studenti měli možnost pozorovat i ověřit si jednotlivé teoretické koncepce přímo na pracovišti, které jim to umožní. Qočna s velmi jasným názvem, který prozaicky připomíná „velkou mámu“, která se stará o své ratolesti, vznikla v rámci realizace projektu ESF v letech 2010 – 2013. Kromě toho vznikl i hlídací koutek Koala, který však tvoří praxeologické zázemí pro zdravotnické obory fakulty. Qočna tedy vznikla jako součást projektu Operačního programu „Lidské zdroje a zaměstnanost, oblast podpory rovné příležitosti žen a mužů na trhu práce a sladění pracovního a rodinného života“. Po ukončení projektu se mateřská škola zařadila do sítě škol a školských zařízení v ČR.

Zvláštností mateřské školy je i to, že je vytvořena jako model firemní mateřské školy, což znamená, že poskytuje zázemí pro děti studentů, zaměstnanců a spolupracovníků fakulty. Ve zlínském regionu nejde o nepromyšlený a nekoncepční krok. Historie tohoto regionu je významně propojena s působením Tomáše Bati a jeho koncepcí vzdělávání zaměstnanců. Takže mateřské školy pro rodiny zaměstnanců mají v tomto regionu delší historii. Mateřská škola začínala s jednou skupinou dětí, v současnosti má již tři třídy, mezi nimi i skupinu dětí mladších 3 let. Ohlasy rodičů dětí na fungování mateřské školy jsou velmi pozitivní a obzvlášť rodiče oceňují širokou nabídku zájmových činností pro děti, které připravují studenti oborů fakulty. Studenti realizovali v mateřské škole zájmové kroužky keramiky, flétny, lidového tance a anglického jazyka.

7.1.2 Mateřská škola Otrokovice

Kromě univerzitní mateřské školy je koncepce praxí postavená i na spolupráci s mateřskou školou, která má taktéž zvláštní postavení ve struktuře mateřských škol ve Zlínském regionu. Zatímco v prvním případě šlo o model firemní mateřské školy, v tomto případě se jedná o typ tzv. sdružené mateřské školy, která je spojená ze sedmi mateřských škol. Ty jsou řízeny jednou ředitelkou a jedním školním vzdělávacím programem. Tento model mateřské školy nabízí velkorysé uplatnění studentů fakulty v rámci koncepce praxí. Vzhledem k tomu, že v této mateřské škole je třicet samostatných tříd dětí předškolního věku, možnosti spolupráce jsou téměř bez hranic. Mateřská škola kromě vyučování anglického jazyka nabízí i různé projekty, například projekt zdravá škola, projekty logopedické prevence, projekty environmentálního zázemí a podobně. Mateřská škola má velmi promyšlenou řídicí strukturu a je svým druhem zvláštním příkladem toho, jak se dá řídit činnost v mateřské škole racionálně a smysluplně.

Výběr mateřských škol byl dlouhodobý. Vznikal po analýze potřeb oboru a kvalit jednotlivých mateřských škol, resp. učitelek mateřských škol. Hodnocení byla realizována jednak studenty oboru, ale i vyučujícími, kteří jednotlivé mateřské školy aktivně navštěvovali a navštěvují. Angažování fakultních mateřských škol není uzavřeným procesem. Se školami se stále pracuje, resp. s učitelkami, které se na praxi podílejí. Podle počtu studentů v jednotlivých ročnících fakulta neustále zvažuje možnosti hledání dalších předškolních zařízení vhodných pro smysluplnou spolupráci.

7.2 Model praxeologické přípravy budoucího učitele/ky mateřské školy na FHS UTB ve Zlíně

Na základě spolupráce s týmem učitelek fakultních mateřských škol FHS se otevřel prostor pro hledání a ověřování optimálního modelu propojení teorie a praxe v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů mateřských škol na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně.

Po první akreditaci, která v roce 2009 otevřela fakultě možnost pracovat na kvalitní profilaci předškolní pedagogiky, má fakulta první absolventy a také první zkušenosti. Studijní obor byl podroben přísné analýze ze strany studentů, ale i jednotlivých vyučujících. Vytvořila se možnost určitého metodického a odborného diskurzu, který následně způsobil, že se fakulta rozhodla požádat o reakreditaci. Nová podoba studijního oboru byla schválena, a tak fakulta začala od září 2013 přijímat studenty, kteří již studují podle nové koncepce pregraduální přípravy učitelů mateřských škol, a v letošním roce tak vyjdou z tohoto reakreditovaného bakalářského oboru první absolventi.

Snad nejzásadnější změnou ve studijním oboru prošla příprava koncepce praxí. Snahou bylo co nejlépe koherentně propojit předměty didaktického charakteru s možnostmi jejich aplikace v přímé činnosti s dětmi předškolního věku. Proto vznikla nová struktura předmětů, jejichž přímou součástí jsou i praxe.

7.2.1 Formy pedagogických praxí

V nové podobě studijního programu má praxeologická část tyto formy:

1. dílčí praktické pedagogické projekty,
2. průběžná praxe,
3. výcviková praxe,
4. souvislá praxe,
5. tvorba portfolia praxe a zpracování deníku učitele.

► Dílčí praktické pedagogické projekty

Jde o nespécifickou praxi, která zahrnuje rozličné typy úloh orientovaných na praktickou pedagogickou činnost v rámci teoretických kurzů. Vyučující si například v rámci těchto projektů může zvolit jednorázovou formu exkurze, během které může dokumentovat své teoretické postuláty prezentované na svém povinném kurzu. K této formě praxe řadíme předměty Pedagogická propedeutika a Didaktika mateřské školy. Jsou zařazeny v prvním ročníku studia a seskupení časového rozpětí je 2 hodiny

přednášky + 2 hodiny seminářů + 2 hodiny cvičení. Právě cvičení nabízejí možnosti aplikací skrze dílčí pedagogické projekty.

► Průběžná praxe

Jde o specifickou praxi, kde studenti mají možnost vyzkoušet si specializaci na základě jednotlivě didakticky vedených předmětů. Mají možnost úzce spolupracovat a konzultovat s jednotlivými metodiky (vyučujícími), mají možnost vyzkoušet si integraci jednotlivých oblastí do jednoho celku. K této formě je možné přiřadit předměty Výtvarný projev dítěte předškolního věku, Hudební tvorba dítěte předškolního věku, Rozvoj základních lokomocí dítěte předškolního věku, Jazyková a literární gramotnost, Rozvoj počátečních matematických představ, Rozvoj přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání. Tyto předměty studenti absolvují v druhém ročníku svého studia.

► Výcviková praxe

Nabízí možnost ověření si pedagogických strategií v oblasti zájmových činností dětí předškolního věku. Ve studijním oboru je zastoupená povinným kurzem Letní škola v přírodě. Ale právě tento typ praxe rozvíjí i možnosti doplnění studijního oboru o složku nabídky nepovinných kurzů. Sem například patří i možnost zapojení se do přípravy zájmových kroužků pro fakultní mateřské školy. Takto vznikly zájmové kroužky keramika, lidové tance, anglický jazyk a podobně. Jsou určitou dobrovolnou aktivitou studentů, která je však příznivě hodnocena při státní závěrečné zkoušce, protože studenti i během tohoto typu praxe zpracovávají své portfolio s přípravami. Tento rok se nám podařilo z těchto aktivit připravit dvě metodické publikace, které budou k dispozici učitelkám mateřských škol. Tímto způsobem se studenti učí vytvářet svou metodickou činnost i do písemné podoby. Učitelky mateřských škol ve Zlínském regionu práce tohoto typu vítají a předpokládáme, že se nám během nejbližších dvou let podaří zpracovat nabídku komplexnějších metodických materiálů pro mateřské školy. K tomuto typu praxi však patří také projekt fakulty pod názvem Junior univerzita, jejíž třetí ročník letos úspěšně proběhl. Autory programu jsou právě studentky oboru Učitelství pro mateřské školy. Fakulta se však může pochlubit ještě dalšími aktivitami, které podporují výcvikovou praxi studentů. Jednou z nich je projekt přípravy divadélek pro mateřské školy, druhou projekt výchovných koncertů a poslední realizovanou aktivitou jsou přírodovědné projekty pro mateřské školy. Všechny akce se setkaly se zájmem dětí předškolního věku i jejich učitelek z mateřských škol.

► Souvislá praxe

Jde o praxi, kterou tvoří souvislý přechod ke státní závěrečné zkoušce, a jak se zatím ukazuje, tvoří jakýsi „most“ mezi studentem a začínajícím učitelem mateřské školy. Praxe tohoto typu trvá čtyři týdny a v tomto případě si student po dohodě vybírá mateřskou školu ve Zlínském regionu sám. Nemusí jít tedy jen o fakultní mateřskou školu. Tento model podporujeme proto, aby studenti měli možnost kontaktovat své budoucí zaměstnavatele. Při této praxi spolupracujeme s institucemi ve Zlíně, které síťují terén předškolních zařízení. Součástí praxe je příprava portfolio, které student předkládá i během státní zkoušky. Součástí portfolio však nejsou jen výstupy, které vznikly při souvislé praxi. Portfolio praxe má tedy širší uplatnění.

► Tvorba portfolia praxe a zpracování deníku učitele

Tento typ praxe je zařazený samostatně i proto, že do přípravy těchto materiálů vstupují všechny předcházející praxe, které si student během svého studia absolvoval. To znamená, že student začíná na přípravě svého portfolia praxe už v prvním ročníku po absolvování předmětu pedagogická propedeutika. Tam dostává možnost zpracovat například charakteristiku fakultních mateřských škol, ale i jiných aktivit, se kterými se setkává. Důležitou součástí celé koncepce praxí v oboru je zpracování deníku učitele mateřské školy, který se rovněž začíná tvořit už od prvního ročníku.

7.3 Deník učitele mateřské školy – výzkumná zjištění

Jak jsme již výše popsali, studenti na konci svého bakalářského studia zpracovávají jak vlastní portfolio, tak deník učitele. Rozdíl je v tom, že v portfoliu jsou rozebrány spíše didaktické postupy studenta, které následně vedly k jeho reflexi a slouží i jako podklad pro státní zkoušku k předmětu Didaktika mateřské školy.

Na rozdíl od portfolia je deník osobním dokumentem studenta a slouží k zachycování uplynulých a subjektivně prožitých situací a událostí (Maňák, Švec, Š., Švec, V., 2005). Deník je možné označit i jako:

- Nejjednodušší způsob cílené reflexe učitele a jeho reflektivní výuky (Taghilou, 2007).
- Jednu z metod vzdělávání, umožňující na základě zpětné vazby rozvíjet reflexivně pedagogické myšlení.

Rozdíl mezi portfoliem a deníkem tkví v tom, že do deníku si student zaznamenává situace:

- které ho potěšily,
- které ho rozzlobily,
- ze kterých byl smutný,
- které ho překvapily,
- které si nedokáže vysvětlit,
- které si chce dobře zapamatovat (např. pro následující zpracování daného tématu),
- kterých chce později v klidu popřemýšlet,
- kterých se chce s někým poradit,
- které se chce později podělit (na poradě, při přednášce, v článku, kvalifikační práci),
- různé nápady, náměty na nové aktivity, vtipné výroky či historky.

Deník se nehodnotí, ovšem pro odborníky slouží k analýze jednak průběhu praxí, ale také k posouzení adekvátního posunu studenta i analýze kvalifikované práce fakultního (cvičného) učitele/ky.

7.3.1 Metodologie výzkumu

V této kapitole předkládáme průběžné analýzy výzkumu studentů učitelství pro mateřské školy, který na Ústavu školní pedagogiky FHS UTB ve Zlíně ještě probíhá. Jde o longitudinální výzkum, jehož cíle jsou:

1. Ověřit model praxí na FHS UTB ve Zlíně.
2. Popsat, co prožívají studenti učitelství pro mateřské školy na souvislé praxi.
3. Analyzovat zlomové udalosti, které studenty na praxi ovlivňují.

Do výzkumu bylo v jeho začátku zapojeno 27 studentů. Bylo to v době, kdy nastoupili do prvního ročníku svého studia, tedy v akademickém roce 2013/2014. V průběhu studia docházelo ke změnám v počtu studentů z různých důvodů. Šlo jak o nezvládnutí studia, tak o pochopení, že „tato práce není pro mě“.

Ve druhém ročníku jsem pochopila, že pracovat s dětmi neumím a nemůžu. Tato práce mě nenaplňuje. Na začátku studia jsem navštěvovala dvě fakulty na UTB. Tento moment mi pomohl rozhodnout se. Chci dostudovat management, teda jiný obor než učitelství pro mateřské školy. (S26)

Ve třetím ročníku studovalo 23 studentů. Avšak nevíme, jestli všichni školu ukončí. Tato skupina je zvláštní nejenom tím, že je první v nově akreditovaném programu, ale také tím, že její součástí je i jeden muž – student. Zvláštní je, že chtěl původně studovat na medicíně, kam se nedostal. Avšak práce s dětmi mu přináší uspokojení. Kromě toho jde o studenta, který několikrát získal prospěchové stipendium a patří i k výborným studentům z hlediska teoretické přípravy.

Celá skupina studentů patří k prvním absolventům nově reakreditovaného studijního programu. Studují v prezenční formě a absolvovali svou souvislou praxi v Univerzitní mateřské škole Qočna. Kromě toho však prošli celou škálou praxí, které jsme představili výše.

Pro účely výzkumu byly zvoleny: interview, metoda tematického psaní a také byl využit jako výzkumný nástroj deník učitele. V této části kapitoly předkládáme několik zjištění, která vzešla právě z analýzy deníku.

Analyzovali jsme 20 deníků studentů třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy, kteří studují v prezenční formě studia. Z analýzy vybíráme některá zajímavá zjištění, která jsme rozdělili do těchto oblastí:

- ▶ organizace dětí,
- ▶ pravidla organizace,
- ▶ spolupráce s rodiči.

7.3.2 Analýza vybraných zjištění

Organizace dětí

Studenti sami přiznávali, že mají potíže s organizací dětí především při řízených aktivitách, a to proto, že ne všechny děti se chtějí zapojovat do připravované činnosti. Učitelé je nijak zvlášť k tomu nemotivují, a proto studenti měli problémy s „uhlídáním“ všech dětí ve skupině.

Čtení a usínání narušilo hromadné čůrání, ale i citoslovce plesk, které děti začaly napodobovat. Nebylo možné se s nimi bohužel jakkoliv domluvit, takže jsem po chvíli knihu zaklapl. Musel jsem být při tom trochu ráznější. Celkově vnímám, že děti by potřebovaly větší disciplínu. (S1)

Odpolední hry probíhaly celkem dobře až na dva kluky, které něco popadlo a udělali nepořádek ze všeho, co se dalo. Rozházeli gauč, hračky kolem a spoustu dalších věcí. Dokázali vytvořit nepořádek, co by nezvládla jinak ani půlka třídy. Toto řádění však skončilo a kluci se měli pustit do úklidu. Jeden na to však rezignoval, lehnul si a jakákoliv motivace byla zbytečná. (S4)

Práce v univerzitní mateřské škole je náročnější i proto, že ji navštěvují děti akademických pracovníků z UTB, a tedy nároky na individualizaci při práci s nimi rostou. Z výroku vyplývá, že děti by podle studenta potřebovaly někdy „pevnější ruku“. V tuto chvíli by měla pomoci cvičná učitelka. Ta se v druhé situaci zachovala poněkud nestandardně.

Paní učitelka zapla hudbu a udělala s dětma překážkovou dráhu. Všechny děti se mi pak vytratily. (S4)

Z těchto výpovědí vyplývá poselství pro nás, že je nutno aktivně pracovat s fakultními – cvičnými učiteli.

Pravidla organizace

Studenti se v průběhu praxe dostávali do situací, při kterých museli rychle měnit svou připravenou činnost. Bylo to pro ně stresující, na druhé straně, tohle je běžná praxe a je potřeba si i na ni zvyknout. Opět výrazným pomocníkem i při vysvětlování vzniklých situací by měly být cvičné učitelky.

Včera bylo venku krásně, dneska bylo hnusně. Začali jsme řešit, jestli půjdeme ven. Nepršelo a já byl pro, abychom šli ven. No zůstal jsem v tom sám. Ve školce platí pravidlo, že jdou buď všechny třídy, nebo žádná a prý na nejmenší byla venku zima. To mě moc mrzelo. Dětem by pohyb a „lítačka“ pomohl. V MŠ se to nesmí kvůli pravidlům. Ven se nešlo. Škoda. Nevím, zdali jsou taková pravidla v pořádku. Následně jsem musel rychle řešit změnu činnosti a to bez přípravy. Nevadí, alespoň vím, že i to se může stát. (S1)

Studenti často nerozuměli systému práce v mateřské škole. Někdy se jim zdálo, že pravidla nemají smysl a jsou formulovány v prospěch učitele, nikoliv pro děti. Chybou však bylo, že jim nikdo nevysvětlil, proč a jaká pravidla organizace má. Samozřejmě, že každá organizace si stanovuje vlastní pravidla činnosti, ovšem je dobré o jejich zavedení diskutovat, a pokud přichází cizí osoba a očekává se od ní jejich plnění, pak je nutno pravidla postupně a systematicky objasňovat.

Spolupráce s rodiči

Když studenti vstupují do praxe, jejich první obavy nejsou vázány na děti, ale na jejich rodiče. Je zvláštní, že se vůbec neobávají toho, co se bude dít při konkrétní činnosti s dětmi, ale obava o to, co řeknou rodičům a jací rodiče budou, ta je výrazná. Ukazuje se, že v univerzitní mateřské škole byli právě rodiče těmi aktéry, kteří studentům pomáhali.

S rodiči jsem se na všem domluvila. Překvapilo mě to, protože jsem do praxe vstupovala s obavami. Rodiče byli vstřícní a snažili se mi pomáhat. Zdálo se mi, že poslouchají i mé rady ve vztahu k jejich dětem. (S3)

Dneska ráno mě dobře naladila spolupráce s rodiči. Jsem rád, že jsme schopni se domluvit. Vše se pak dá lépe zvládnout. (S1)

Příznivou komunikace s rodiči lze připsat jejich pedagogickým zkušenostem. Je jenom dobře, když rodiče mají pochopení pro tzv. praktikanty.

Z analýz, které jsme představili, se dá vyznívat spokojenost, ale i hledání pevného zázemí budoucího učitele. To všechno má vliv na profesionalizaci budoucího učitele. V textu jsme představili záměrně jenom okruhy, které běžně nelze naučit na akademické půdě. Je nutné je zažít právě v praxi. Je jasné, že studenti budou ještě pár let hledat své pevné místo v prostředí mateřské školy, ale na svou studentskou praxi jistě nezapomenou.

Pro nás – akademické pracovníky jsou analýzy a reflexe podobného typu výzvou k hledání dalšího zkvalitňování spolupráce s praxí. Ukazuje se, že také fakultní učitelé musí být naší významnou cílovou skupinou a jejich příprava na práci se studenty se musí nadále prohlubovat a zkvalitňovat. Je potřebné stále vysvětlovat, na co souvislá praxe studentům slouží, ale také předkládat zpětnou vazbu i cvičným učitelům, protože jejich práce může proces profesionalizace studenta – budoucího učitele mateřské školy výrazně ovlivnit.

Díky této praxi jsem se toho opravdu hodně naučila. Mám nespočet zážitků, které jsem si ze školky odnesla. Také je mé portfolio obohaceno o další zkušenosti, aktivity, výstupy. Ač se jednalo o výstupy povedené i nepovedené. Před vstupem na praxi bych se zmožila na málo věcí, ale nyní si už dokážu připravit výchovně-vzdělávací činnosti, zapisovat do třídní knihy, dokážu sama organizovat celý den. (S17)

Předkládané zpracování deníku studentů není ještě ukončeno. I tak se však domníváme, že dokládá koncepci praxí na FHS UTB ve Zlíně. Studenti kromě souvislé praxe spolupracovali na přípravě několika akcí. Spoluorganizovali Junior univerzitu, podíleli se na přípravě Dětské zóny 55. ročníku Zlínského filmového festivalu. Připravovali divadelní představení pro děti a také se podíleli na projektu Univerzita předškolákům a na Sportovních dnech pro mateřské školy ve Zlíně.

Praxe jsme si užili víc než dost. Kdo chtěl, mohl pomáhat při všech akcích pro děti. Do mateřské školy mohl zajít, kdy chtěl. Někdo to využíval více, někdo méně. Ale podmínky tady byly. (S 20)

Závěr kapitoly

Deníky učitelů jsou pro nás významným výzkumným materiálem pro další směřování zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů mateřských škol na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Deník však nabízí i další spolupráci s mateřskými školami skrze sledování práce začínajících učitelů. V našich fakultních mateřských školách jsme se totiž dohodli, že v případě, že si tyto školy vyberou absolventa fakulty, bude si začínající učitel zpracovávat vlastní deník učitele během prvního roku svého působení v praxi. Fakulta tím získá cennou reflexi pregraduální přípravy na univerzitě, ale i komparaci s praxí. Stejně důležitá je však pro nás i komunikace s absolventy fakulty.

Prostřednictvím našeho textu jsme dovolili čtenářům vstoupit takzvaně do „kuchyně“ přípravy i realizace nově reakreditovaného studijního oboru na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Věříme, že za nějaký čas budeme moci nabídnout shrnující analýzy podložené výzkumy, které vytvoří základ pro stále zkvalitňování přípravy budoucích učitelů mateřských škol.

8 PROMĚNY KURIKUL PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ DO TŘÍ LET SITUACE V ČESKÉ REPUBLICE A V EVROPĚ

Problematika zařazování dětí mladších tří let je u nás stále více diskutovaným problémem. Setkáváme se s různými názory na věc ze stran rodičů, učitelů, pediatrů, psychologů, politiků a široké veřejnosti. Ačkoliv se objevují i negativní názory pro zavedení institucionální péče pro děti mladších tří let faktory společenské a poptávka rodičů se nedá přehlížet. Tato problematika je aktivně řešena jak na domácí půdě Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ale také na mezinárodních úrovních.

Všechny členské státy EU a OECD se mohou podílet na spolupráci při tvorbě analýz popřípadě pracovních materiálů týkající se problematiky vzdělávání a péče o děti mladších tří let. Právě OECD vytvořila za tímto účelem síť ECEC (*Early Childhood Education and Care*), kde se setkávají odborníci z této oblasti (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 15).

Faktorů, proč je tato problematika v popředí zájmů, je nespočetné množství, ať už jsou to aspekty sociální či ekonomické (zaměstnanost a profesní uplatnění žen po mateřské dovolené), snížení chudoby, vytváření základů pro celoživotní učení a snižování nerovnosti ve vzdělávacích výsledcích. Právě volba mezi „domácí péčí“ a institucionální může mít několik úskalí. Benefit může mít institucionální péče primárně pro děti ohrožené a může se předejít jistým potížím v raném věku.

Cílem této kapitoly je zmapovat situaci v oblasti vzdělávání a péče o děti mladší tří let v České republice, popsat situaci v této oblasti v Evropě a v neposlední řadě analyzovat systém vzdělávání a péče dětí do tří let v Anglii.

8.1 Edukace dětí do tří let v České republice

Můžeme říci, že v našem prostředí není ještě ukotvena terminologie z této oblasti. Užívá se především termín předškolní období a zpravidla je zafixován pro období dítěte ve věku tří až šesti let. Toto věkové vymezení je dané také legislativně, kdy podle § 34 odst. 1 zákona č. 561/ 2004 Sb. se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.

Jak jsme již zmínili, termín *Early Childhood Education and Care* se chápe pro etapu dítěte od narození do šesti let věku dítěte. Tento termín pak blíže z psychologického hlediska vysvětlují ve své publikaci Syslová, Borkovcová & Průcha (2014, s. 15), kdy pojem *raný* vysvětlují z psychologického hlediska a uvádějí, že tento pojem je užíván ve spojitosti s obdobím od narození po předškolní období. To dokazují také legislativní dokumenty vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, kdy v dokumentech hovoří o *Péči o děti mladších tří let*. V našem vzdělávacím systému nemá Česká republika tradici ve zřizování veřejně financovaných služeb pro děti mladších tří let (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 15).

Rodiče, kteří se rozhodnou pro institucionální péči dítěte mladšího tří let, mohou podle MŠMT volit mezi:

- ▶ Jesle, tj. zdravotnický zařízením, které spadá pod resort Ministerstva zdravotnictví a nepostupuje tedy podle školského zákona.
- ▶ Soukromým zařízením, tedy provozováním živnosti péče o dítě do 3 let věku v denním režimu. Problém může být ten, že tato služba je zpoplatněná a výši poplatku stanovuje poskytovatel.

Spodní věková hranice pro přijetí dítěte do mateřské školy není legislativně stanovena. Dítě, které je přijato do mateřské školy, musí plnit všechny požadavky, které stanovuje jak rámcový vzdělávací program, tak i školní vzdělávací program.

Právě zařazení dětí mladších tří let do sítě mateřských škol je diskutovaným tématem na naší politické půdě. Pod záštitou vlády byla vytvořena *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let* (dostupné na: <http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analýza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>).

Obecně platí, že pokud nebyla v MŠ naplněna kapacita dětí tříletých (24 dětí ve třídě), ředitel přijímá děti mladších tří let, převážně jde o děti, které dovrší v daném roce věk tří let. Z uvedeného dokumentu ale vyplývá, že se mnohdy objevují i žádosti o přijetí dítěte i mladšího dvou let, a v tomto případě pak dítě mnohdy nesplňuje podmínky, které jsou MŠ dané. Dítě by mělo být samostatné, zvládat hygienu, nepomocuje se, nepotřebuje zvláštní péči. V takové třídě pracuje s dětmi jeden pedagogický pracovník. V rámci uvedené analýzy je uveden také počet dětí, kterých se tento problém týká. Z uvedených dat, která vydal *Ústav pro informace ve vzdělávání*, vyplývá, že ve školním roce 2009/2010 bylo přijato do mateřských škol 26 % dětí mladších tří let (výzkumné údaje dostupné na <http://stisko.uiv.cz/vo/vyber.asp>).

Vzhledem k tomu, že tento počet není zanedbatelný, byly navrženy *Změny v podmínkách organizace a provozu mateřských škol*:

- ▶ Zřízení samostatné třídy pro děti ve věku 2–3 let se snížením počtu žáků na 15 a souběžně působícími dvěma pedagogy v této třídě s tím, že ředitel může navýšit počet žáků ve třídě, ale musí být zachován počet dětí a pedagogických pracovníků v poměru 7:1.
- ▶ Tyto třídy budou mít vlastní výchovný (vzdělávací) program, který bude součástí vyhlášky RVPPV.
- ▶ Doplnit podmínky výchovy a vzdělávání dětí do tří let do RVP PV a vytvořit metodiku práce s těmito dětmi.
- ▶ Poskytnout pedagogickým pracovníkům kurzy, semináře zaměřené na práci s dětmi mladšími tří let pro zvýšení jejich kvalifikace.
- ▶ Změnit veškeré právní předpisy – zákony a vyhlášky (blíže viz dokument).
- ▶ Finanční změny a ekonomické souvislosti.
- ▶ S nárůstem počtu dětí v mateřských školách (dále MŠ) zvýšení počtu MŠ.

Můžeme říci, že tyto změny nejsou jednorázovou záležitostí a předchází jim dlouhý vývoj.

V současnosti je tedy výchova dětí mladších tří let zabezpečována prostřednictvím:

1. jeslí,
2. mateřských škol
 - ▶ v režimu školského zákona
 - ▶ mateřských škol v režimu živnostenského zákona,
 - ▶ firemních mateřských škol,
 - ▶ dětských skupin zřízených dle zákona č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů,
 - ▶ nestátních neziskových organizací se zaměřením na péči o předškolní děti,
 - ▶ rodičů v domácnosti.

Poměrně novým typem organizace je tzv. **dětská skupina**. Slouží k poskytování služby péče o dítě od šesti měsíců po nástup do povinné školní docházky. Dětské skupiny byly zřízeny za účelem zvýšení místní i cenové dostupnosti v oblasti služeb o děti. Zřizovatelem mohou být neziskové organizace, zaměstnavatelé, samospráva. Evidenci nad těmito službami má Ministerstvo práce a sociálních věcí. Tato služba je zpoplatněná, výši poplatku stanovuje zřizovatel. Děti mohou navštěvovat malou dětskou skupinu (1–4 děti), střední dětskou skupinu (4–12 dětí) a velkou skupinu (13–24 dětí). Značným přínosem pro naši praxi v oblasti péče a vzdělávání dětí do tří let jsou jednak zahraniční komparace, jednak příklady dobré praxe ze zahraničí.

8.2 Péče a vzdělávání dětí mladších tří let v Evropě

Tradice ve vzdělávání a péči o děti mladších tří let je v Evropě rozdílná. Výsledky, které uvádí EACE, hovoří o tom, že téměř ve všech evropských zemích jsou zavedeny veřejně financované služby pro děti do tří let, avšak v některých zemích (mezi nimi je i ČR) je nabídka těchto zařízení pro děti mladších tří let velmi nízká.

V oblasti služeb péče o děti do tří let můžeme v Evropě spatřit dva hlavní modely organizace. A to integrovaný model a služby, které jsou uspořádány podle věku dětí. Integrovaný model služeb převládá v severských zemích a jsou zde děti všech věkových kategorií, zpravidla od 6 měsíců po vstup do základního vzdělávání. Pro druhý typ služeb je typické dělení dětí do dvou skupin podle věku 0–3 let a 3–6 let. Zajímavostí je, že v zemích, kde byl zaveden integrovaný model služeb ve vzdělávání dětí do tří let, je všem dětem garantováno místo od nejútlejšího věku. Rodiče žádají o místo v zařízení péče a vzdělávání v raném věku na obecním úřadě a ten po té rozhodne o formě péče, kterou jim může nabídnout. Například ve Švédsku musí úřady poskytnout místa pro všechny děti od jednoho roku a služby se přizpůsobují potřebám rodičů. V Norsku, Švédsku a Slovinsku jsou téměř všechna zařízení poskytující péči a vzdělávání před nástupem do ZŠ zřizována státem. V těchto zemích mohou všechny šestileté děti navštěvovat přípravný ročník, záleží na rozhodnutí rodičů (Eurydice, 2010).

Přístupy ke vzdělávání dětí v raném věku jsou v Evropě odlišné, společnost EACEA hovoří o tom, že všechny země Evropy nabízejí určitou formu programu vzdělávání před nástupem do základního vzdělávání. Avšak odlišná je organizace péče a vzdělávání v raném věku, poptávka po tomto typu zařízení a věk, od kterého budou děti do jisté organizace přijímány (Eurydice, 2010).

V České republice je tato situace ohledně dotovaných míst státními orgány v oblasti péče, výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku:

věk dítěte	0–3	3–6	5–6
zařízení	Jesle	Mateřská škola	Přípravný ročník

Je třeba dodat, že přípravné třídy jsou zřizovány jen pro děti sociokulturně znevýhodněné. Jesle jsou popsány výše. Většina zemí však patří do druhého modelu organizace. Děti jsou děleny do vzdělávacích zařízení podle věku, např. v Belgii a Francii děti zahajují docházku ve dvou a půl letech. V Lucembursku od čtyř let. Ve všech těchto státech, tak jako u nás pro děti mladší, nejsou ve výchovně vzdělávacím zařízení státem dotovaná místa. V důsledku toho jsou tyto služby extrémně málo využívané (viz ČR, Polsko). Konkrétní data můžeme najít na Eurydice, 2010.

Hlavním politickým záměrem EU je zavést možnost bezplatné péče a vzdělávání pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí od dvou let. Právě výše zmiňovaný program o podpoře péče a vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je už zaveden v Severním Irsku. Ve Spojeném království (UK) je vzdělávání a péče poskytována soukromým sektorem. Od roku 2008 mají úřady povinnost sledovat poptávku po péči a vzdělávání pro děti v raném věku a na základě toho podporovat vznik těchto zařízení. V návaznosti na to byl v roce 2008 zaveden program pro systém péče o děti od narození do pěti let pod názvem *Early Years Foundation Stage*.

Jedním z odlišných faktorů v Evropě pro přijímání dětí k edukaci v raném věku je právě stupeň jejich vývoje. Tyto faktory nepochybně souvisí s délkou mateřské/rodičovské dovolené, která je různá od třech měsíců do tří nebo čtyř let. Volná místa ve vzdělávacím zařízení se přidělují na základě nejrůznějších kritérií, s výjimkou skandinávských zemí. Hlavní podmínkou pro přijetí dítěte v raném věku je především zaměstnanost rodičů, velkou roli hraje místo bydliště, v České republice, Slovensku a Polsku je důležitým kritériem věk, přednost je dávana dětem před zahájením školní docházky.

8.3 Vzdělávání dětí do tří let v kurikulárních dokumentech

Jedním z bodů návrhu *Změn v podmínkách organizace a provozu mateřských škol* v České republice popisovaného výše, byla poznámka k úpravě a zavedení oblasti vzdělávání dětí do tří let v legislativních dokumentech. V současnosti existují závazné státem regulované kurikulární dokumenty pro vzdělávání dětí ve věku tří až šesti let – tzv. Rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Z něj vycházejí jednotlivá práva a povinnosti pro každé dítě s ohledem na jeho individuální a věkové zvláštnosti. Důležitou součástí RVP PV jsou klíčové kompetence, tedy předpokládané výstupy toho, čeho by každý žák měl na konci vzdělávací etapy dosáhnout. Pro etapu péče a vzdělávání dětí do tří let v naší zemi žádný vzdělávací rámec, program neexistuje.

Situace v Evropě je v tomto případě také rozdílná. Vzdělávací programy v pro věk 3–6 let mají všechny země EU. V případě péče a vzdělávání dětí mladších tří let se můžeme inspirovat např. britským vzdělávacím programem *Birth to Three Matters*, který využívá také Rumunsko, Malta a Bulharsko. V některých zemích platí ku-

rikulární dokumenty pro všechny děti ve věku 0–6 let. Co se týče cílů vzdělávání a péče dětí v raném věku, jsou shrnuty do tří hlavních bodů (Eurydice 2010):

1. Ve vzdělávacích zařízeních, která jsou určena pro děti ve věku 0–3 let, je kladen důraz zejména na cíle, které se vztahují k celkové pohodě dětí. Jak fyzické, psychické, tak i sociální.
2. Vzdělávání dětí ve věku 3–6 let je orientováno na vzdělávací a výchovnou funkci.
3. U zemí s integrovaným vzdělávacím systémem je cílem jak péče, tak i vzdělávání a socializace po celou dobu docházky.

Jednou z velmi diskutovaných otázek současnosti je otázka vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. V současnosti o děti mladších tří let pečují v rámci MŠ učitelky s minimálně středoškolským pedagogickým vzděláním (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). Právě z EACEA je zřejmý rostoucí trend, na kterém se shodují odborníci z Evropy, kdy pedagog působící v oblasti péče a vzdělávání do tří let by měl mít vysokoškolské vzdělání na úrovni bakaláře se specializací ve svém oboru. Velký důraz je kladen jak na teoretické znalosti, tak i na praktické zkušenosti. Neméně důležitý je také vztah k dítěti, jelikož jejich úkolem je děti jak vzdělávat, tak i socializovat, podporuje jejich emoční rozvoj, podporuje zvědavost. Díky specifiku k tomuto věku je nutné věnovat pozornost také zdraví a jejich fyzickému vývoji. Významnou kompetencí učitele je také komunikace s rodiči, schopnost empatie.

Vzdělávání pedagogů pro oblast dětí mladších tří let je v Evropě rozmanité a vychází právě z dříve popisovaného modelu organizace. Pokud je uplatňován model členění dětí podle věku, odpovídá tomu také příprava pedagogických pracovníků. Tak jako u nás jsou děti mladší tří let i v jiných státech zařazovány do jeslí (např. Polsko), kde o ně pečují zdravotní pracovníci, tzv. pediatrické sestry. Ve Francii s dětmi v tomto věku pracují lidé se sociálně pedagogickým vzděláním. V UK platí norma, kdy všichni pedagogičtí pracovníci musí mít alespoň Vyšší sekundární vzdělání na úrovni ISCED 3 (Eurydice, 2010).

Právě integrovaný model vzdělávání se může zdát jako dobré východisko a inspirací pro naši praxi. V některých severských zemích jako Norsko, Finsko, Švédsko jsou vzdělávací zařízení uspořádána výhradně v rámci jednotné struktury pro děti od jednoho roku. Tato zařízení mají pro všechny děti jednotnou strukturu, jeden tým pracovníků, kteří odpovídají za vzdělávací aktivity. Postupně se tento model dostává i do Spojeného království, kdy je zaváděn jednotný rámec pro vzdělávání dětí od narození do 5 let, a bylo tak ukončeno dělení na služby opatrovníckého charakteru (0–3 let) a služby vzdělávací (3–5 let).

8.4 Příklad dobré praxe:

Vzdělávání dětí do tří let ve Spojeném království

Můžeme říci, že Spojené království (UK) je známa kvalitním školstvím. Podobně jako v naší zemi není předškolní vzdělávání součástí povinné školní docházky. Velkou roli v péči a vzdělávání dětí mladších tří let hraje fakt, že mateřská dovolená je pouze do jednoho roku dítěte, což má za následek vyšší počet dětí v těchto zařízeních.

8.4.1 Vzdělávací systém britského školství v kontextu kurikulární reformy

Britský vzdělávací systém je považován za jeden z nejlepších v současnosti. Je otevřený a flexibilní a má bohaté zkušenosti s reformou (Šupšáková, Tacol, Markofová, 2009, s. 45). V souvislosti se snahou vytvořit nový referenční rámec kurikula, je třeba respektovat jisté požadavky. Tvorba kurikula je komplexní proces, vyžaduje integraci, reorganizaci poznatků, s charakterem praxeologie, reflektující kontext (Walterová in Maňák, Janík, 2006, s. 16).

Jedním z těchto států bylo také Spojené království. Tato reforma se podle Walterové (2006) zaměřuje především na personalizační a socializační funkci školy, usiluje o rozvoj kompetencí a je posílena zodpovědnost učitelů při plánování a realizaci výuky (Walterová in Maňák, Janík 2006, s. 16). V Anglii byl první zákon týkající se vzdělávání vydán v r. 1944 The Education Act. Roku 1988 byl přijat v této zemi reformní zákon Education reform Act a od této chvíle (od r. 1989) je v této zemi uplatňováno Národní kurikulum (National Curriculum), které stanovuje základní edukační rámec. Tento zákon poprvé stanovil a popsal hlavní fáze povinného vzdělávání. I když v těchto letech (1944–1996) probíhaly revize Školského zákona, podstata Národního kurikula se po celou dobu neměnila.

Zodpovědnost za vzdělávací systém v UK má vláda. Konkrétně pak „Department for Education“ (Ministerstvo školství), které má na starosti plánování a monitorování vzdělávání ve školách a také „Department for Business, Innovation and Skills“, jehož náplní je postarat se o inovace ve vědě. Zodpovědnost za tvorbu kurikula na státní úrovni má QCA – Qualifications and Curriculum Authority (Úřad pro kvalifikace a kurikulum), v současnosti také QCDA – Qualifications and Curriculum Development Agency (Agentura pro rozvoj kvalifikací a kurikula). Vzdělávací fáze britského školství jsou rozděleny na základě mezinárodní standardní klasifikace ve vzdělávání ISCED.

Tabulka 3: Systém školství ve Spojeném království

	Early childhood education	Primary education	Secondary education	Post-compulsory secondary
Věk dítěte	0–5let	Key stage 1 5–7 let Key stage 2 7–11 let	Key stage 3 11–14 let Key stage 4 14–16 let	– 16,18/19 let
Vzdělávání podle dokumentu	The Early Years Foundation Stage	National curriculum: primary curriculum	National curriculum: secondary curriculum	

V této kapitole se budeme zabývat preprimárním/předškolním vzděláváním, které odpovídá vzdělávací fázi ISCED 0. Předškolní vzdělávání v UK je nepovinné a je určené pro děti ve věku od narození do pěti let. Jedním ze zdůvodnění předchozího tvrzení může být odlišný způsob vyplácení dávek v mateřství a po dobu rodičovské dovolené než v ČR. Po dobu šesti týdnů po porodu je vypláceno ženám v UK 90 % částky z původního platu a poté dalších deset měsíců značně nižší částka. Z tohoto důvodu většina anglických žen nastupuje do pracovního procesu ve 12 měsících věku dítěte (Eurydice, 2010). Tedy důvod pro zapojení dítěte do předškolního vzdělávání ve věku mladšího tří let je hledisko ekonomické.

Péče o děti ve věku 0–5 je zajišťována jak soukromým sektorem, kdy rodiny zaměstnávají chůvy tzv. *nanies*, obliba je také v *au-pairs* nebo soukromých mateřských školách (nurseries) tak státním sektorem, kde spadají státní mateřské školy (statemaintained nursery schools) nebo školská zařízení zřizována při základních školách (Eurydice, 2009/10).

8.4.2 Kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání v UK

Závazným kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání v UK je The Early Years Foundation Stage (dále jen EYFS). Jedná se o kurikulární dokument, který stanovuje zákonné normy/standards (*Statutory Framework for the EYFS*) pro všechny poskytovatele služeb vzdělávání a péče o děti ve věku od narození do pěti let. Týká se tedy jak státních mateřských škol, tak soukromých mateřských škol a všech zařízení registrovaných v rejstříku poskytovatelů předškolního vzdělávání.

Cílem tohoto programu je:

1. Respektovat všechna vývojová hlediska v tomto věku.
2. Položit základ pro dobrý průběh ve škole i životě pro všechny děti.
3. Spolupracovat s různými lékaři.
4. Podporovat partnerství mezi rodiči/pečovateli a odborníky z praxe.
5. Rovnost příležitostí pro všechny děti.

EYFS vstoupil v platnost v září 2014 a podporuje integrovaný přístup ke vzdělávání a péči v raném věku. Poskytuje všem odborníkům participujícím v této oblasti soubor společných zásad a závazků pro kvalitní vzdělávání v této fázi života. Na tento dokument navazují další podpůrné materiály pro učitele a rodiče pro snadné porozumění koncepci celého dokumentu.

Celý dokument se skládá ze tří sekcí. V první sekci (*The learning and development requirements*) jsou vymezeny požadavky na vzdělávání, vzdělávací obsah a také vzdělávací cíle předškolního vzdělávání (early learning goals). Vzdělávací obsah a cíle tohoto dokumentu jsou velmi úzce provázané.

V britském kurikulu je vymezeno sedm vzdělávacích oblastí, které jsou vzájemně propojené. První tři oblasti se označují za mimořádně důležité, a to: komunikace a jazyk (*communication and language*), tělesný vývoj (*physical development*) a osobní, sociální a emocionální vývoj (*personal, social and emotional development*). Skrze tyto tři oblasti jsou děti dále rozvíjeny v oblasti: gramotnost (*literacy*), matematika (*mathematics*), chápání světa (*understanding the world*), expresivní/výrazové umění a design (*expressive arts and design*). Jak jsme uvedli výše, vzdělávací obsah a vzdělávací cíle (*early learning goals*) jsou vzájemně propojeny.

Tabulka 4: Vzdělávací oblasti v britském kurikulu

Prime areas (hlavní oblast)		Specific areas (konkrétní oblast)	
Communication and language	▶ listening and attention ▶ understanding ▶ speaking	Literacy	▶ reading ▶ writing
Physical development	▶ moving and handling ▶ health and self care	Mathematics	▶ numbers ▶ shape, space and measures
Personal, social and emotional development	▶ self-confidence and self-awareness ▶ managing feelings and behaviour ▶ Making relationships	Understanding the world	▶ people and communities ▶ the world ▶ technology
		Expressive arts and design	▶ exploring and using media and materials ▶ Being imaginative

Druhou sekci tvoří hodnocení (*assessment*), které slouží učitelům a rodičům pro posouzení pokroku, který dítě udělalo, k pochopení jejich potřeb a na základě těchto zjištění probíhá další plánování.

Hodnocení v předškolním věku probíhá ve dvou obdobích:

1. **Ve dvou letech** – kdy jde o krátké shrnutí vývoje dítěte většinou prováděné mezi 24. až 36. měsícem, nutné je zaznamenat silné stránky dítěte, ale i oblasti, ve kterých je pokrok menší, než se očekávalo. Na základě tohoto hodnocení je dítě dále rozvíjeno. Rozvíjeny jsou silné stránky dítěte a podpořeny jsou slabé stránky dítěte. Jestliže jsou zjištěny určité speciální vzdělávací potřeby, nebo zdravotní postižení, je nutné vypracovat cílený plán pro podporu budoucnosti dítěte. Dle potřeby jsou do plánu zahrnuti rodiče a další odborníci, se kterými je navázána spolupráce. Toto hodnocení by mělo proběhnout v prostředí, které je dítěti dobře známé, a musí být následně diskutováno s rodiči, kdy jsou jim poté předána doporučení, jak s dítětem pracovat doma.
2. **Na konci EYFS** – the Early Year Foundation Stage Profile – hodnocení této etapy probíhá v pěti letech dítěte a je nutné, aby ho mělo vypracované každé dítě. V profilu dítěte je popsán soubor dosažených vědomostí, dovedností a schopností, je posuzován jejich pokrok ve vývoji a také jejich připravenost na školní docházku. S tímto dokumentem pak dítě nastupuje do povinné školní docházky a v případě přestupu na jinou školu musí být opět hodnocení součástí dokumentace.

Existuje několik důvodů, proč je této oblasti a těmto dokumentům věnována pozornost:

1. V první řadě informuje rodiče a učitele o vývoji dítěte.
2. Dále podporuje plynulý přechod mezi EYFS na Key stage 1 (první ročník povinné školní docházky).
3. Pomoc učitelů jak v etapě předškolního vzdělávání (hodnocení pokroku ve dvou letech), tak i učitelů na prvním stupni základní školy, který z něho následně vychází pro plánování dalších činností.
4. Data jsou následně zpracovávána na národní i místní úrovni.

Při hodnocení dětí vycházejí učitelé z evaluačních standardů, které jsou vypracovány pro každou vzdělávací oblast. Evaluační standardy jsou popsány a jsou součástí kurikula, jsou popsány prostřednictvím dovedností, znalostí a vědomostí (knowledge, skills and understanding), které mají žáci získat. Jsou zde popsány jednotlivé vzdělávací obory a oblasti a také jednotlivé tematické okruhy. V následující tabulce je uveden příklad evaluačního standartu pro PV v UK (překlad Maršák, Salavcová)

Tabulka 5: Ukázka evaluačních standardů pro PV v UK (překlad Maršák, Salavcová)

Věková skupina		Řešení problémů, zdůvodňování a počty ve vztahu k vývojovým záležitostem					
		40 – 60+ měsíců	30 – 50 měsíců	nar. – 11 měsíců	8 – 20 měsíců	16 – 26 měsíců	22 – 36 měsíců
Narození – 11 měsíců 8 – 20 měsíců 16 – 26 měsíců 22 – 36 měsíců 30 – 50 měsíců 40 – 60+ měsíců	Číslo jako označení a čísla k počítání	• Odhadnou, kolik objektů vidí a odhad ověřují jejich počítáním • Vyberou správnou číslici pro označení 1 až 5 objektů a pak 1 až 9 objektů • Začnou označovat čísla s využitím prstů na ruce, značek na papíru nebo obrázků • Začnou počítat přes desítku • Počítají nahlas po jedné, dvou, pěti nebo deseti • Rozpoznají čísla od jedné do pěti • Vědí, že čísla jsou vyjádřením počtu objektů v souboru • Spočítají společně až deset běžných objektů • Spočítají až tři nebo čtyři objekty vyslovením čísla pro každou položku	• Projevují zvědavost na čísla prostřednictvím svých poznámek či svými otázkami • Užívají při hře správné názvy čísel • Rozpoznají skupiny s jedním, dvěma či třemi objekty • Užívají spontánně některé názvy čísel a číselný jazyk • Někdy propojí správné číslo k dané kvantitě	• Všimnou si změn v seskupení objektů, obrazů nebo zvuků • Reagují na lidi a objekty v jejich prostředí	• Uvědomují si názvy čísel prostřednictvím jejich pořízení z akčních rýmů a písní, které spojují s jejich zkušenostmi s čísly • Zažívají radost z nalézání svého nosu, očí nebo bříška při hrách s pojmenováváním	• Uvědomují si vztah „jedna ku jedné“ prostřednictvím kategorií náležitosti a začínají kategorií „moje“ nebo „maminky“ • Říkají náhodně některá slova související s počítáním • Rozlišují mezi různými množstvím, přičemž si uvědomují, že skupina objektů je více než jeden objekt	• Užívají určitý číselný jazyk, jako např. „více“ nebo „mnoho“ • Mají určitou představu o číslech 1 a 2, zvláště když jsou tato čísla pro ně důležitá • Vytvářejí a experimentují se symboly a značkami • Jmenují v řadě některé názvy čísel
	Aspekty Osobnostní, sociální a emocionální rozvoj Komunikace, jazyk a gramotnost Řešení problémů, zdůvodňování a základní matematické znalosti Poznávání a porozumění světu Tělesný rozvoj Rozvoj kreativity						
Těžiště Vývojové záležitosti Dívej se, poslouchej a dávej pozor Efektivní aktivity Plánování a vyhledávání informací							

Závěr kapitoly

Z kapitoly je zřejmé, že ve vzdělávání a péči dětí od narození do tří let jsou v Evropě značné rozdíly. Komparativní studie a nejrůznější analýzy vzdělávacích systémů nám mohou být přínosné, inspirativní, avšak musí se zvážit všechny faktory, které ovlivňují vznik legislativy a vzdělávacích zařízení v našem státě. Jsou to faktory ekonomické, kulturní, historické, politické, geografické apod. V mnoha státech nebyly služby týkající se vzdělávání dětí mladších tří let ještě zcela uznány za plnohodnotnou úroveň vzdělávání. Jsou státy, například Dánsko, kde je vzdělávání dětí v raném věku považováno za běžnou záležitost, a tyto instituce navštěvuje 83 % dětí. Oproti tomu je tu Česká republika nebo Polsko, kde jsou možnosti pro vzdělávání těchto dětí velmi malé. Avšak potřeby změny v této oblasti je si vědoma odborná i laická veřejnost. Proto jako všem zásadním změnám ve vzdělávání je třeba dát čas, protože to jednoznačně není jednorázová záležitost.

9 IMPLEMENTACE REFORMY KURIKULA NA SLOVENSKU – AKTUÁLNÍ VÝZVA PRO PŘÍPRAVU UČITELŮ

Na Slovensku už podruhé v rozmezí šesti let reformujeme kurikulum preprimárního vzdělávání. Současná změna, oficiálně zveřejněná v březnu 2015, ale připravená v letech 2013 a 2014, která přinesla nový státní vzdělávací program ISCED o, má trochu jiný charakter než strukturálně přelomová změna v roce 2008. V tom roce se přijetím zákona o výchově a vzdělávání stala mateřská škola první součástí školského systému a konečně, po dvaceti letech od sametové revoluce se zavedlo dvojúrovňové kurikulum. To bychom podle typologizace školských reforem (Birzeu, 1996, s. 7–14) mohli označit za pokus o *systémovou reformu*, i když nesplňuje všechny její znaky, protože přináší zásadní, koncepční změnu „logiky“ edukačního systému. Poslední úpravu Štátneho vzdelávacieho programu ISCED o je možné chápat spíše jako *modernizační reformu*, která je podle něj orientovaná hlavně na aktualizaci vzdělávacích obsahů, rozvoj a modernizaci výukových metod či vzdělávání učitelů apod., představující určité zavádění inovací ve vzdělávání.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici (UMB) se už ve druhém vědeckém projektu věnujeme sledování školské reformy, v současnosti především kurikulárním proměnám po roce 2008, procesům implementace dvojúrovňového kurikula do škol včetně podílu samotných učitelů, jejich postojům a jejich hodnocení vzdělávacího programu. Ačkoliv jsou projekty zaměřeny především na základní školy, všímáme si také dopadu reforem na preprimární úroveň vzdělávání. Jak se celkově ukazuje, zjišťujeme značně negativní naladění učitelů vůči kurikulární reformě, zřetelné nepochopení smyslu dvojúrovňového kurikula a též nového postavení učitele. A nejvážněji se tyto jevy projevují právě na preprimárním stupni vzdělávání, a proto je potřebné hlouběji se nad nimi zamyslet.

Cílem této kapitoly je analyzovat dosavadní reformní změny v preprimární edukaci a na příkladu Slovenska ukázat, jaký vliv mají politická reformní rozhodnutí bez zohlednění reálných podmínek a pilotního ověření a nevhodné způsoby jejich implementace na postoje a stanoviska, a tím i celkové pochopení reformy ze strany učitelek mateřských škol. Kapitola si klade následující dílčí cíle:

1. Na základě celkového kontextu slovenské školské reformy analyzovat specifika reformních procesů na preprimárním stupni vzdělávání – přednosti a problémové prvky Štátneho vzdelávacieho programu ISCED o z roku 2008 a jeho nevhodnou implementaci do škol a školních programů.
2. Konfrontovat tyto analýzy s externím hodnocením a kritikou průběhu slovenské reformy společností McKinsey v roce 2011 a jejich závěry.
3. Zhodnotit východiska, změny, charakter a náročnost navrhovaného nového Štátneho vzdelávacieho programu ISCED o z roku 2015 a rovněž opakující se chyby reformy kurikula a implementačních procesů.
4. Uvést některé výsledky výzkumu názorů a postojů učitelek mateřských škol k reformě z roku 2008 a na jejich základě doporučit závěry vysokým školám a pedagogické vědě.

9.1 Celkový kontext slovenské reformy kurikula

M. Fullan, jeden z nejvýznamnějších autorů z oblasti teorie systémové změny, popsal fáze úspěšného procesu transformace školství v *modelu tří I* (triple-I model) *iniciace – implementace – institucionalizace*, který byl testovaný především v západních demokraciích s dlouholetou nepřerušovanou tradicí a naposledy i při reformě školství v kanadské provincii Ontario (podrobněji Greger, 2011, s. 12–13). Ověřoval kroky, které vedou k úspěšné reformě systému, přičemž za měřítko úspěšnosti reformy považoval takové efekty jako např. zlepšení výsledků žáků v matematice a čtení, nárůst počtu absolventů středních škol, pozitivní postoje učitelů a ředitelů škol, ale také pozitivní postoje veřejnosti ke školství apod. Podle Fullana k neefektivnějším změnám celého systému školství vedou tyto typické fáze:

1. **Iniciace** – tato fáze znamená přípravu změn, v níž je důležité diagnostikovat dosavadní stav a identifikovat klíčové problémy, vyjádřit potřeby a cíle změn, vysvětlovat a argumentovat je, budovat vztahy, zajistit soulad aktérů změn na všech úrovních, získávat zdroje, tvořit strategii změn. Jejím výsledkem je rozhodnutí změnu uskutečnit.
2. **Implementace** – zahrnuje první zkušenosti se zaváděním inovačních modelů v různém rozsahu a úrovních od konkrétní školy až po národní vzdělávací program. Podstatná část fáze je soustředěná na stálé monitorování a vyhodnocování procesu a kvality změny a jejích důsledků. V této fázi sehraává významnou úlohu, kromě vnitřních faktorů na straně inovátorů, také existence vnější politické a odborné podpory a pomoci.
3. **Institucionalizace** (resp. inkorporace) – představuje skutečnost, zda se změna ujme a zůstane zachovaná. Kromě jejího pokračování a dotváření jde především o integrování a systémové ukotvení příslušné změny uvnitř školy, školství v regionu anebo ve školském systému státu. Znamená to též rozšiřování skupin aktérů změny a diseminaci inovace (podle Fullan, 2007, Walterová, 2004).

Model tří I (volně řečeno reforma zdola nahoru) se však v postsocialistických zemích včetně Slovenska neuplatnil jako model kurikulární transformace hlavně kvůli tehdejší neexistenci dvojúrovňového kurikula, pro negativní postoje rozhodující sféry k alternativním a experimentálním programům v kontextu dlouhodobého setrávání státu u centralistického modelu řízení školství v prvních 20 letech postsocialistické transformace. A to i navzdory tomu, že od roku 2002 existoval parlamentem schválený Národný program výchovy a vzdelávania pro nejbližších 10–15 let Milénium, který většinu systémových změn včetně dvojúrovňového kurikula předznamenal. Množství požadovaných synergických změn vyžadovalo široký politický konsensus, což však už nezískalo širší politickou podporu, a tak dalších šest let nebyly vytvořeny ani podmínky pro jeho realizaci (podrobněji o příčinách viz Kosová, Porubský, 2011, s. 57–61). Pokud to vztáhneme na situaci preprimárního vzdělávání, musíme konstatovat, že uvedený Fullanův model systémové změny nebyl využitý nejen v roce 2008, ale ani v letech 2013–2015, kdy už na to byly mnohem vhodnější podmínky.

Tím, že zákon o výchově a vzdělávání ukotvil mateřskou školu ve školském systému jako preprimární¹³ stupeň vzdělávání, týkalo se ho vše, co se v roce 2008 v zákoně přijalo, stejně jako celý kontext průběhu reformy. Nejvýznamnější progresivní změnou

¹³ Zákon používá pojem „preprimární“ (s písmenem „d“ v předponě), autorka tohoto textu však nepovažuje za správné spojit latinský základ slova se slovenskou předponou, a proto používá mezinárodní pojmenování tohoto stupně.

bylo pochopitelně zavedení **dvojúrovňového kurikula** s rámcově určeným státním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) deklarujícím jako cíle rozvoj klíčových kompetencí žáků a s povinností konkretizovat a rozpracovat ho každou školou ve školním vzdělávacím programu. Ve státním vzdělávacím programu byly oficiálně zavedeny vzdělávací standardy a nadpředmětové vzdělávací oblasti. Avšak z hlediska kurikulární transformace obsahuje zákon množství terminologických, odborných a koncepčních chyb a zmatků, které způsobily nejvíce problémů právě v mateřských školách (viz dále).

Také způsob, jakým probíhala **implementace dvojúrovňového kurikula** na Slovensku, nemá obdobu v žádné z postsocialistických zemí. Ačkoliv odborníci a učitelé v Čechách stále podrobují text, proces přípravy a implementace rámcových vzdělávacích programů kritické analýze, přeci jen byl tento proces v České republice demokratičtější a odbornější. V porovnání s tímto procesem v ČR, jako ho popisuje Janík (2011, s. 49–83), byl slovenský přístup tvrdě centralistický a diletantský. Pod gescí Štátného pedagogického ústavu se za několik měsíců připravily rámcové státní vzdělávací programy pro jednotlivé stupně škol. Tyto programy nebyly adekvátním způsobem předloženy k veřejné diskuzi, nevyjadřovali se k nim nezávislí odborníci na problematiku vzdělávání, ani učitelé, nebyly upravované podle jejich připomínek. Žádný ŠVP, a tedy ani program pro mateřské školy, nebyl pilotně ověřený a upravovaný podle výsledků tohoto ověření, což dokonce můžeme považovat za hazardování s mladou generací. Ministerstvo školství koncem června 2008 schválilo narychlo vytvořené státní vzdělávací programy auložilo učitelům, aby bez přípravy, bez podstatných informací, ale s vysokým nasazením a motivací vytvořili v čase svého zasluženého oddechu vlastní školní vzdělávací programy, podle kterých měli od září nově učit.

Zákon byl pro učitelskou a odbornou veřejnost zklamáním, a to pro rychlost a nepřipravenost, nekonceptnost, formalismus a snahu uchovat vysokou míru centralismu. Jeho průběh je možné podle Porubského přirovnat k revoluci – „...*neohlášený začátek, bombastická hesla, nekonceptní deklarace, rychlý průběh a chaos v terénu*“ (Porubský, 2010, s. 18).

Je pochopitelné, že takový proces reformy jen zvýšil zklamání, nechuť a roztrpčení učitelů, způsobil nejistotu a únavu z reformy a vážné zprofanování tohoto pojmu. Tyto postoje byly ještě citelnější u učitelů mateřských škol o to víc, že se měly vyrovnat s náročnými koncepčními a tvořivými úlohami a návalem úplně nových pojmů a fenoménů, s nimiž se komunita učitelů mateřských škol nikdy předtím nestřetla, a za situace, kdy 71 % z nich má jen středoškolské vzdělání, resp. nedostačnou kvalifikaci. A proto je příznačné, že ve výzkumech zjišťujeme, že velkému množství těchto učitelů, jak ukážeme dále, dodnes není smysl dvojúrovňového kurikula jasný, a zvláště jejich vlastní postavení v něm.

9.2 Specifika kurikulárních proměn na preprimárním stupni vzdělávání

Národní kurikulum by mělo jasně pojmenovat **oblasti školního vzdělávání** jako součásti všeobecného vzdělání, nejlépe v souladu s oblastmi lidského poznání a jednání a opět v souladu s nimi **klíčové kompetence**, které žák jejich ovládnutím získá. Pro takový přístup jsou však položeny bariéry už v samotném školském zákoně. Ten na více místech jmenuje oblasti vzdělávání nebo požadované kompetence a to, bohužel, na každém místě a u každého stupně vzdělávání jinak. Nedošlo v něm k novému vymezení výstupů vzdělávání ani k definování vzdělávacích oblastí jako pod-

statného, výchozího a zároveň integrujícího prvku kurikula a nebyl podle nich ani nanovo vymezený obsah vzdělávání a jeho struktura. Toto bylo zřejmě důvodem, proč ŠVP pro preprimární vzdělávání z roku 2008 má vymezené jinak vzdělávací oblasti a jiné požadované kompetence jako vyšší stupně škol. Autorky (pracovnice ŠPÚ, MPC a PF Prešovské univerzity) potom hledaly vlastní model, a nikoliv zcela bezdůvodně postavily celý program **na myšlence rozvoje osobnosti dítěte**. Inspirovaly se zřejmě velmi rámcovými národními kurikuly preprimárního vzdělávání, typickými pro severní země, které neinklinují k standardizaci, příp. českým programem, a postavily program *Dieťa a svet* se čtyřmi tematickými okruhy: *Ja som, Lúdia, Kultúra, Príroda*. V duchu orientace na osobnost potom v každé z nich určily **vzdělávací oblasti rozvoje osobnosti** (tedy ne poznání, ani kultury), a to percepčně-motorickou, kognitivní a socio-emocionální a v každé z těchto oblastí musely podle litery zákona (ale v rozporu s přístupem, kterým se inspirovaly) stanovit obsahové standardy jen jako názvy témat a výkonové standardy požadované na konci předškolního vzdělávání.

Předností tohoto přístupu může být stále zdůrazňování celostního rozvoje každého dítěte a vyváženost všech stránek jeho vývoje, vysoká možnost individualizace edukace a velký prostor pro svobodu a tvořivost učitele/ky. To by však platilo za předpokladu, že by učitelé/ky byli na takový model připravené. Ty byly ale naopak zvyklé na podrobný program tvořený z přesných výchovných složek, rozpracovaných do dvouletého věkového období, do podrobné metodiky postupu i s konkrétními úkoly a na stálou kontrolu jejich dodržování. Takový program byl pro ně až příliš rámcový, obtížné uchopitelný, vyžadující množství práce a námahy s transformací do konkrétního plánu výchovně-vzdělávací činnosti a vyvolávající doslova strach a obavy ze svobodné činnosti.

Podobně, ačkoliv v rozporu s novým zákonem, mohlo být předmětem diskuze, zda **výkonové standardy** do předškolní edukace vůbec patří. Ve světě existují na tento problém dva pohledy. *Anglo-americká tradice*, preferující standardizaci, považuje za podmínku kvality mateřské školy existenci standardizovaných, porovnatelných, objektivních, měřitelných kategorií, které je možné aplikovat na všech mateřských školách, zaznamenávat podle nich výkon dítěte a vyhodnocovat ho. Tento přístup souvisí s celosvětovým více než 30letým tlakem vyjádřit kvalitu kvantitativními kritérii. *Druhý přístup*, známý ze Skandinávie, ale také Itálie, tvrdí, že pedagogickou činnost a edukaci v mateřských školách není možné objektivizovat měřením, a externí evaluace, založené na kvantitativních kritériích, považuje v tomto věku i vzhledem k vysoké různorodosti vývoje dětí za vysloveně nevhodné. V duchu personalisticky a interakčně orientované pedagogiky se neorientuje na výstupy vzdělávání, ale na podporu procesuality učení se, a vyhodnocování nestaví pedagogickou práci mimo, ale naopak do jejího středu, do každodenní práce učitelky. Pozorování a vyhodnocování dítěte nemá být posuzováním, zda už dítě odpovídá určeným standardům, ale čeho je dítě schopné, jak se rozvíjí, jak se jeho výkon mění v porovnání s předcházejícím obdobím a to bez předem určených univerzálních kritérií (blíže Dahlberg, Moss, Pence, 1999, s. 87–120). Naopak toto vyhodnocování se stává samo kritériem další práce s dítětem, proto věnuje více pozornosti evaluaci, jejím postupům, technikám a otázkám. Takový přístup pochopitelně vyžaduje od učitelek hlubokou znalost vývojové psychologie, vývojových specifík, pedagogické diagnostiky a evaluace, didaktiky a především metod rozvíjejících cíleně určité psychické funkce. Anebo jinak – určitě vyšší než středoškolské vzdělání.

Školní vzdělávací program z roku 2008 *Dítě a svět* spojil takříkajíc to, co je těžce spojitelné, snahu o holistický rozvoj dítěte podle jeho potřeb za velmi rámcového charakteru s fenoménem obsahových a výkonových standardů. Na jedné straně

je potřeba ocenit, že poprvé to byly požadavky vztahující se pouze ke konci preprimárního vzdělávání a představující jakýsi rámcový koncept školní připravenosti. Pokud si odmyslíme některé chybné a ne zcela vhodné formulace standardů, tak když už být musely, bylo možné je dále vylepšovat a zdokonalovat. Na druhé straně je mimořádně závažné, že v procesu implementace programu zůstaly učitelky mateřských škol dlouho bez odborné podpory a vysvětlení s odkazem, že vše závisí na jejich pedagogickém mistrovství. Jakékoliv rámcové cíle vždy vyžadují operacionalizaci do specifických a konkrétních cílů a to byla činnost, kterou předtím učitelky mateřských škol nedělaly. Nemůžeme se proto divit, že program vyvolal u učitelů/ek nejdříve negativní odezvy, bezradnost či rezistenci a potom následovalo téměř „operacionalizační šílenství“, protože vznikající metodické materiály pochopitelně vyžadovaly tuto činnost jako zásadní, horší ovšem je, že se stala nosným předmětem inspekční kontroly. Jak uvádějí Pupala a Kaščák při analýze facebookové diskuze učitelek MŠ, až do takové míry, že začaly schopnost operacionalizace cílů ztotožňovat s vlastní odbornou a profesní identitou (Pupala, Kaščák, 2014, s. 90).

S byrokratizací a formalizací tohoto procesu není možné souhlasit, protože má být realizovaný ve prospěch konkrétních dětí. Je však třeba vidět, že se všeobecnými cíli edukace je třeba samostatně pracovat, didakticky je transformovat pro podmínky vlastní třídy, což byl první, i když nejistý krok na cestě k učiteli – tvůrci kurikula.

9.3 Externí hodnocení slovenské reformy z roku 2008

Chaotické reformy slovenského školství odhalilo i externí hodnocení těchto reforem v roce 2011. Společnost McKinsey mnoho let realizuje výzkum a analýzy vývoje školních systémů a jejich reform. Hodnotí školní systémy na pěti stupních: **slabý – uspokojivý – dobrý – výborný – vynikající (excelentní)** a opatření, která státy realizují, porovnává s výsledky žáků v různých mezinárodních měřeních. Její výzkum ukazuje, že pro zlepšení systému je potřeba uplatnit odlišná opatření, podle toho, na jaké úrovni se systém nachází a o kterou úroveň usiluje. Přejít z úrovně *slabý na uspokojivý* se zajišťuje dosažením základů gramotnosti pro celou populaci, např. centrálně určenými plány, osnovami a učebnicemi, vybudováním školní infrastruktury. Z úrovně *uspokojivý na úroveň dobrý* posouvají školský systém přesuny zodpovědnosti a informační základ pro veřejnost, např. zrušením státního monopolu na vzdělávání, decentralizací finančních a administrativních práv, zvyšováním transparentnosti škol a jejich výsledků, zvýšením přísunu finančních prostředků. Z úrovně *dobrá na výbornou* zajišťuje přechod zvýšení kvality a profesionalizace vstupujících a už existujících učitelů a ředitelů a autonomní rozhodování v základních školních záležitostech. Posun z úrovně *výbornou na vynikající* zajišťuje decentralizace pedagogických práv učitelům, kooperativní praxe ve školách, systémová podpora inovací, vytváření podpůrných mechanismů pro učitele a další.

Podle prezentace McKinsey **Slovensko uvázlo v úrovni dobrý**, dosahuje stabilních výsledků, avšak dlouhodobě se nezlepšuje. Posledními opatřeními vedoucími k dvojúrovňovému kurikulu a vyšší pedagogické autonomii se pokusilo o dosažení nejvyšší úrovně skokem bez přípravy lidí, když vynechalo zabezpečení rozvoje profesionality učitelů, ředitelů a zvýšení kvality vnitřních kooperativních procesů ve škole. Podle této společnosti jsou administrativní opatření, která slovenské ministerstvo školství v poslední době dělá, zaměřena zpět na úroveň uspokojivý, což kvalitu systému nemění.

Doporučuje se dodržovat čtyři zásady při zavádění změn v práci s lidmi:

1. pochopení, proč se má změna uskutečnit,
2. neustálé sledování, vyhodnocení pokroku a zpětná vazba,
3. zabezpečení cíleného rozvoje schopností pro uskutečnění změny a
4. příklady a modely dobré praxe, aby učitelé věděli, jaký má být výsledek a že je dosažitelný.

9.4 Nový státní vzdělávací program ISCED o z roku 2015

Je pochopitelné, že po takové kritice přistoupilo ministerstvo školství k pracím na revizi státních vzdělávacích programů včetně preprimárního vzdělávání. Z celého procesu revize však není možné konstatovat, že bychom se z vlastních chyb při reformě vzdělávání nějak zvlášť poučili. A tak opět bez výzkumu reálného stavu v mateřských školách se začal vytvářet nový ŠVP. Tentokrát ho připravovala skupina odborníků jiné vysoké školy (PF TU Trnava), zastánci jiného myšlenkového proudu než tvůrci předcházejícího programu, kteří v duchu myšlenky, že mateřská škola je součástí školského systému, ho připravila jako výlučně vzdělávací. Zřejmě i proto se rozhodli nevyužít kontinuity s předcházejícím programem a vytvořili úplně nový. Nový podrobně přepracovaný ŠVP odstraňuje diskontinuitu se ŠVP vyšších stupňů, obsahuje stejné požadované kompetence žáků jako ostatní ŠVP a také stejné vzdělávací oblasti, kterými jsou: jazyk a komunikace, matematika a práce s informacemi, člověk a příroda, člověk a společnost, člověk a svět práce, umění a kultura, zdraví a pohyb. Hlavním cílem výchovy a vzdělávání v mateřské škole je dosažení optimální kognitivní, senzomotorické a sociálně-emoční úrovně jako základu pro školní vzdělávání na základní škole a na život ve společnosti (ŠVP, 2015, s. 5). Pojmy rozvoj osobnosti dítěte, edukace či výchova (s výjimkou dvakrát uvedeného slovního spojení výchova a vzdělávání) se v ŠVP nenacházejí. Dominuje pojem vzdělávání, profil absolventa mateřské školy je vyjádřený školní způsobilostí. Edukační aktivita se změnila na cílenou vzdělávací aktivitu a doporučuje se nejen dopoledne, ale i odpoledne. Dítě už v programu není prvořadé.

Seďm vzdělávacích oblastí, z nichž každá je rozpracovaná ještě do tří až pěti obsahových oblastí, je určeno výkonovými standardy, které vymezují očekávané způsobilosti dětí na konci předškolního vzdělávání. Obsahové standardy k nim vymezují typické činnosti a aktivity, které učitelka s dětmi realizuje k dosažení výkonových standardů. K nim je přidán nový progresivní prvek – evaluační otázky, které učitelce napomáhají vyhodnocovat, jak se děti k výkonovému standardu přibližují. Trojice položek **standard – obsahový standard – evaluate** je rámcem pro efektivní pedagogický proces, v němž se nastiňuje předpokládaný výstup, typický postup, který k němu vede a nakonec vyhodnocení účinnosti tohoto postupu.

Program není chápáný jako rámcový, a proto je nesporně lépe přepracovaný než ten z roku 2008, což určité bude učitelům MŠ vyhovovat zvláště při plánování edukační práce, což je zřejmé z jejich vázanosti ještě na Program výchovně-vzdělávací práce v mateřských školách z roku 1978 a potom 1999 (výchovné složky). Všechny výkony, obsahy a činnosti jsou v programu dost podrobně pojmenované, a proto učitelky nebudou potřebovat program příliš dotvářet. Je ale i podstatně náročnější na učení se žáků, ŠPÚ v předmluvě mluví o zvýznamnění přírodovědného a technického učebního obsahu a experimentování. Podle Štefkové, dlouholeté učitelky MŠ, patří některé výkonové standardy spíše na primární stupeň ZŠ, např. popíše základní fyziologické funkce lidského těla včetně trávení a krevního oběhu; popíše projevy živočichů,

jak živočich dýchá, stárne; umí přiměřeně vysvětlit rozdíl mezi fikcí a skutečnými příběhy ze života; má představu o skutečné a virtuální realitě; rozlišuje dobro a zlo jako protikladné hodnotové aspekty ve skutečné a virtuální realitě, v obsahových standardech např. magnetické pole, kladka apod. Podotýká, že některým pojmům v programu, jako jsou např. konceptuální přístup ke struktuře věd, fonologie, frotáž povrchů, rytmické ostinátum apod. nebudou rozumět ti učitelé, kteří neabsolvovali vysokoškolské vzdělání (tedy 71 %). Při jeho čtení napadá člověka otázka profesora Robinsona z jeho přednášky „*Jak školy zabíjejí kreativitu*“ – proč vzdělávací systémy vypadají tak, jako by jejich cílem bylo ze všech vychovávat univerzitní profesory? Doposud tomu na Slovensku tak nebylo aspoň v mateřských školách, ale tento stav pravděpodobně končí. Nejsem si jistá, zda děti v mateřské škole potřebují pro svou budoucnost právě toto, zda pro ně není lepší dát učitelům do rukou podrobný program a opustit cestu, která možná ne ideálně, ale přece jen začala orientovat je na stránky rozvoje osobnosti dítěte a kultivovat jejich schopnost tvořit kurikulum.

Pokud se podíváme na proces přípravy a implementace kurikula, děláme většinu stejných chyb jako v roce 2008 (viz tab. 6). Podobně jako tehdy ho připravovali vysokoškolská učitelé a úředníci, systémem shora dolů, vždy koncepčním obratem bez kontinuity s předcházejícím programem. V roce 2014 proběhlo sice vysvětlování nového přístupu na několika setkáních s učiteli, facebooková a určitá veřejná diskuze, avšak i tehdy byli z odborné oponentury vyloučeni odborníci z opačného názorového tábora a program byl přijat bez jakéhokoliv pilotního ověření a jeho vyhodnocení. A pokud opět v souladu s naším centralistickým myšlením převáží administrativní model implementace a kontroly, pak i takový dobře míněný počín, jako jsou evaluační otázky, skončí formálním odškrtnutím. A protože autoři požadují diagnostiku se stálým zaměřením učitelky na obsah vzdělávání (Pupala, Kaščák, 2014, s. 80) a tvrdí, že operacionalizace cílů je v novém ŠVP minimalizovaná (tamtéž, s. 90), nebude zřejmě platit, že skutečně půjde o individualizovaný vzdělávací progres dětí.

Tabulka 6: Rámcové porovnání vzdělávacích programů pro preprimární vzdělávání

	ŠVP 2008	ŠVP 2015
Předcházející výzkum reálného stavu	ne	ne
Způsob přípravy	shora dolů	shora dolů
Získávání učitelů, vysvětlování ŠVP	ne	ano
Kontinuita s předcházejícím programem	ne	ne
Otevřená veřejná diskuze	ne	připomínkování
Odborná oponentura z jiného názorového spektra	ne	ne
Pilotní ověření	ne	ne
Charakter programu	rámcový	podrobný
Hlavní cíl	rozvoj osobnosti dítěte, holistická edukace	školní způsobilost, vzdělávání
Tematické okruhy	Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda	nemá

	ŠVP 2008	ŠVP 2015
Vzdělávací oblasti	<i>Rozvoj dítěte:</i> kognitivní, smyslově- motorická, sociálně- emocionální	<i>Kulturní gramotnosti:</i> jazyk a komunikace, matematika a práce s informacemi, člověk a příroda, člověk a společnost, člověk a svět práce, umění a kultura, zdraví a pohyb
Výkonové a obsahové standardy	ano 4 okruhy po 3 vzdělávacích oblastech, 38 obsahových celků	ano 7 vzdělávacích oblastí, 51 obsahových celků
Obsahové standardy	názvy témat	činnosti učitelky
Evaluační otázky k standardům	ne	ano
Operacionalizace cílů	nutná	minimální
Prostor pro učitele jako tvůrce kurikula	velký	poměrně malý

Reakce učitelů na nový program z roku 2015 jsou různorodé, ale vzhledem k podrobné propracovanosti výkonových a obsahových standardů podle logických oblastí lidské kultury, která předtím nebyla tak zřetelná, nejsou výrazně negativní. Ovšem zatím podle něj nezkoušeli pracovat a není možné hodnotit jeho zvládnutelnost.

9.5 Stanoviska učitelek mateřských škol

Celkově můžeme konstatovat rozpolcenost a negativní naladění učitelek mateřských škol k reformám vzdělávání vůbec. Jako příklad uvedeme některé výsledky výzkumu R. Štefkové¹⁴ o implementaci ŠVP z roku 2008 v měsících leden a únor 2015 (tedy už po kritice a diskuzi k dalšímu novému programu), kde 67 % učitelek mateřských škol na jedné straně pociťuje pozitivní změny v našem školství, ale jen 10 % souhlasilo, že v reformách je třeba pokračovat, a až 65 % z nich si myslí, že je třeba skončit s reformami a vrátit se ke starému programu před rokem 2008. To naznačuje silné znechucení z reformních změn. Přibližně v 80 % shodně tvrdí, že nepociťovaly před rokem 2008 změnu cílů, obsahu ani metod výchovy v mateřské škole jako naléhavou, podle nich také akceptace zvláštností dětí byla dostatečná. Ani jeden z 21 nabízených přínosů ŠVP z roku 2008 nedosáhl u respondentů nadpolovičního souhlasu, bývalý centrální jednoúrovňový program z roku 1999 hodnotí jako srozumitelnější, realizovatelnější, logičtější, ale ŠVP z roku 2008 paradoxně jako odborně správnější, s lepším prostorem na dotváření, a právě proto i náročnější pro učitele na

¹⁴ Výzkum z diplomové práce autorčiny diplomantky.

zpracování. Respondentky neprojevily porozumění zásadní změně cílů edukace z ovládnutí vzdělávacích obsahů na skutečné dosažení kompetencí a dovedností žáků (a to u každého z nich, což vyžaduje značnou individualizaci edukačního procesu), kdy starý centrální program hodnotí jako náročnější.

Výsledkem toho, jak se dvojúrovňové kurikulum na Slovensku zavádělo, je i nepochopení jeho smyslu, kdy vlastní školní vzdělávací 84 % respondentek označilo za zbytečný dokument, 55 % ho používá jen při informování rodičů, jen 8 % při projektování konkrétních aktivit a čtvrtina při výběru edukačních metod: 86 % učitelek pro zvládnutí úlohy tvořit školní vzdělávací program nemuselo dělat nic, asi proto, že 76 % se na jeho tvorbě nepodílelo (podle Štefková, 2015). Také tyto údaje, i když jen z banskobystrického regionu, svědčí o naprosté nepřipravenosti učitelů na reformní změny, o špatném procesu jejich implementace a také o tom, že za takových okolností nemůžeme žádat, aby učitelé vnímali své nové postavení tvůrců kurikula, které jim reforma měla přinést¹⁵.

Závěr kapitoly

Podmínkou reformy preprimárního vzdělávání jsou rozhodně učitelé, jejich porozumění reformním změnám a jejich ochota změny uskutečnit. Na Slovensku však naopak stát i samotné vysoké školy namísto péče o učitele, jejich odbornou podporu a kontinuální vzdělávání směřem k tomu, aby mohli v budoucnu aktivněji přebírat pedagogickou autonomii, a namísto vylepšování programů a procesů jejich implementace v podstatě matou učitele koncepčními obraty, kterým učitelé dostatečně nerozumí. Pokud vysoké školy v dobré víře vstupují do politického rozhodování a tvorby vzdělávacích programů celostátního významu, neměly by to dělat bez důkladného výzkumu, bez dostatečné oponentury, bez pilotního ověření ani bez zkušených učitelů – praktiků. Z pohledu metodologie společnosti McKinsey by byl nový program z roku 2015 pravděpodobně hodnocen jako krok zpět k pedagogické autonomii, ale možná je nutné jej v podmínkách Slovenska udělat jako mezikrok, který se v minulosti vynechal, avšak kontinuálně s vědomím směru k ní. Vysoké školy by se měly věnovat procesům implementace a především úlohám, které tato společnost doporučuje: zlepšení kvality přípravy učitelů, zefektivnění procesu uvádění učitelů do profese, zvyšování profesionality současných učitelů efektivním kontinuálním vzděláváním, přípravě ředitelů na rozvoj školy a vedení lidí, vnitřnímu vzdělávání učitelů mezi sebou a zvýšení zodpovědnosti škol za rozhodovací procesy uvnitř školy. Pedagogická věda v nich by se měla stát centrem výzkumného vyhodnocování reformních procesů a všestranné odborné zpětné vazby. Všichni, kdo jsou zainteresováni do tvorby změn, by měli více přemýšlet o budoucnosti dnešních dětí a zda to, co pro ně navrhuji, je pro jejich dětství a jejich budoucí seberealizaci skutečně to nejlepší.

¹⁵ Koncem roku 2015 bude uskutečněn obdobný výzkum s celoslovenskou platností, jehož výsledky budou spolehlivější.

SUMMARY

Professionalization of preschool teachers from the perspective of the curriculum reform

This publication is important for several reasons. First of all, it is a result of co-operation between several institutions and authors who represent their universities in the Czech Republic and Slovakia. Second of all, it is a second collective monograph from the subedition “preschool pedagogy”, established by Faculty of Humanities at Tomáš Baťa University in Zlín. Academic staff of the Department of Preschool Pedagogy are already working on other publications that focus on improving the position of preschool pedagogy in the system of pedagogical sciences. Support of sub-editions is not arbitrary. The reason for it is that in 2009 systematic education of preschool teachers started at Faculty of Humanities at TBU in Zlín and presently the faculty offers a complete model of preschool teachers education, starting with BA studies in both full-time and combined mode, continuing with MA studies also in full-time and combined mode. Faculty also offers a PhDr. degree in preschool education and the best students can continue with Ph.D. studies in pedagogy major.

The third factor, which is important to mention, is that the monograph opens up topics that will become a part of various discourses. By no means do the authors feel that they are providing solutions; their ambition is rather to outline some of the topics and thus support the discussion in professional community. The discussion is based on the authors’ presentation of research conclusions. What can be included among the challenges of the new discourse in preschool pedagogy from the perspective of the submitted paper? First of all, it is highlighting the importance of university studies for preschool teachers, which leads to transformation of the professionalization of preschool teachers. Readers will surely be interested in seeing the statements of preschool teachers through the academic prism, and they will also find contemplations on what it means to be a creative preschool teacher intriguing. Other interesting point is to see how a thought-out practice in the undergraduate studies can contribute to the change in forming of a professional.

The publication also presents comparative contemplations on the changes of the curriculum of preschool education abroad, whereas the most interesting for the readers would be the part on educating children up to the age of three. May you have a pleasant time reading.

LITERATURA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, P. A. (2012). The disciplined reading and learning research laboratory. Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280.
- Aristoteles. (1996). *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek.
- 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>
- Bauerlein, M. (2010). *Najhlúpejšia generácia. Ako digitálna éra ohlupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť alebo: Never nikomu pod 30*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- Birzea, Cezar. (1996). Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*. Praha: UIV, s. 7–14.
- Bocheński, J. M. (2001). *Cesta k filozofickému myšlení*. Praha: Academia.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants les limites d'un mythe. In : *Revue Française de Pédagogie*, 105, s. 83 – 119.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bråten, I., Strømsø, H. I., Samuelstuen, M. S. (2008). "Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts." *Contemporary Educational Psychology* 33(4), 814–840.
- Bühler, K. (1924). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Gustav Fischer Verlag.
- Burkovičová, R., Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582.
- Cabell et al. (2014). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, no. 30, 80–92.
- Cisovská, H. (2009). *Průvodce základy pedagogické komunikace a prezentace pro obor Učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Cornell, J., (2012). *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál.
- ČŠI. (2014). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/dd5677of-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>
- Dalberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dorotíková, S. (ed.) (2003). *Profesijní etika učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- 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.

- Egan, K. (1996). Literacy and the Oral Foundation of Education. In Power, B. M., & Shagoury, R. (1996). *Language development: A reader for teachers*. Englewood Cliffs, N.J: Merrill.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- European Commission. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change. (4th edition)*. New York : Teachers College Press.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělání. *Pedagogika*, 45(1), s. 1–2.
- Goldman, I. et al. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. New York: Routledge.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Greger, David, (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 9–22.
- Gunning, T. G. (2008). *Developing Higher-Level Literacy in All Students. Building Reading, Reasoning, and Responding*. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Hajdúková, V. et al., (2008). *Príručka pre tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, E. (2009). Labouring to lead. In Chapman, Ch. & Gunter, H. (Eds.), *Radical 45 reforms: Perspectives on an era of educational change*. London: Routledge.
- Havlíková, M. a kol., (2006). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- Heath, S. B. (1986). The Functions and Uses of Literacy. In de Castell. S., Luke, A., & Egan, K. *Literacy, society, and schooling: A reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hejdánek, L. (1990). Svobodný duch a univerzita. *Lidové noviny*, 4, 8.
- Hejdánek, L. (1993). Univerzita a problém humanizace. *Reflexe*, 10, 1–26. Praha: Oikymen.
- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487.
- Hendl, J., (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hiong, S. Y. & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, no. 27, pp. 295–305.
- Horká, H., Syslová, Z. & Grůzová, L. (2014). Reflexe zkušeností studentů v přípravě učitelů mateřských škol. *ACORát*, 3(1).
- Horká, H. & Syslová, Z., (2011). *Studie ke školní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hornáčková, V., Syslová, Z., Hercíková, E. & Holubářová, E. (2014). The Level of Reflective Skills of Nursery School Teachers. In Bekirogullari, Z., & Minas, M. Y. (February 01, 2014). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 853–860.
- Hořínek, Z., (2008). *Drama, divadlo, divák*. Brno: JAMU.
- Hoyte et al. (2014). The language of friendship: Genre in the conversations of pre-school children. *Journal of Early Childhood Research*, 12, 1, pp. 20–34.
- International Reading Association. (2006). *Literacy Demands in the Workplace*. Newark, DE: IRA.

- International Reading Association., & National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., et al., (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T. & Kropáčková, J. (2014). Předškolní pedagogika – etablování odboru. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465–467.
- Janík, T. & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido, MU.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Kostková, K., Janík, M., & Hublová, G. (2014). Profesní vidění učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176.
- Janík, T. (2011). Příběh české kurikulární reformy. In Kaščák, O. & Pupala, B. (Eds.) *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans.
- Jewitt, C. (2012). An Interaction To Using Video in Research. *National Centre for Research Methods, London*. Dostupné online na http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf
- Jirsa, J. (ed.). (2015). *Idea university*. Praha: Academia.
- Kasáčová, B. (2003). Učitel'ská profesia a jej dimenzie. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FFPU.
- Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filípiak, E. & Seberová, A. (2011). *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*. Banská Bystrica: UMB.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B. & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kaščák, O. & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Slon.
- Keating, D. (1998). Habits of Mind for a Learning Society: Education for Human Development. In Olson, D. R., & Torrance, N. (1998). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. Cambridge, Mass., USA: Blackwell Publishers.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., White, M. J. & Lynch, J. (2007). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. In McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kleeck, van, A. (1998). Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20, 1, 33–51.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V. & Vlčková, K., (2010). Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4, 3, 37–62.
- König, A. (2009). Observed classroom interaction processes between pre-school teachers and children: Results of a video study during free-play time in German pre-schools. *Educational & Child Psychology*, 26, 2.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. (2011). Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Orbis Scholae*, 5(2).

- Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Koňa, J. (1994). Učiteľ, jeho sebereflexe a spoločnosť. *Pedagogika*, 44(4), s. 307–309.
- Koňa, J. (2012). Traktát o vybraných problémoch teórie a praxe v oblasti pedagogických vied. *Pedagogická orientace*, 22(3), s. 336–352.
- Kotásek, J. (Ed.). (2001). *Národný program rozvoje vzdelávania v ČR. Bílá kniha*. Praha: ÚIV.
- Koňátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Koňátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkali transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), s. 583–597.
- Kovalíková, S., (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
- Krejčová, V., Kargerová, J. & Syslová, Z., (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Kropáčková, J., Wildová, R. & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4).
- Kropáčková, J., Wildová, R., Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4).
- Kvasz, L. (2004). Niekoľko poznámok k vzniku diferencie teoretického a praktického. In Suvák, V. (ed.): *K diferencií teretického a praktického III*. Prešov: FF PU.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a Profession*. New York: Prentice Hall.
- Liesner, A. (2006). Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), p. 483–495.
- Litjens, I., Taguma, M. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD network on early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Lowe, R. (2007). *The death of progressive education: How teachers lost control of the classroom*. London/New York: Routledge.
- Lukášková, H., Svatoš, T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Zlín: UTB.
- Lukášová-Kantorková, H. a kol. (2002). *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: OU PF.
- Lyotard, J. F. (1993). *O postmodernismu*. Praha: Filosofia.
- Machková, E., (1980). *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN.
- Machková, E., (2004). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU.
- Maňák, J. (2009). Zamyšlení nad návrhem Profesního standardu kvality učitele. *Pedagogická orientace*, 19, 3, 118–120.
- Mareš, J., (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65, 2, 113–142.
- McKinsey & Company. (2011). *Slovak Republic. 5-day diagnostic of primary and secondary school system*. Prezentácia spoločnosti McKinsey&Company pre MŠVVaŠ, 8. júla 2011 v Bratislave.
- Michálek, J. (1996). *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh.
- 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 možností jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.

- Moon, J. A. et al. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Morganová, N. & Saxtonová, J., (2001). *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: SDV.
- National Reading Panel Report. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- Neff, V., (1993). *Filosofický slovník pro samouky neboli Antigorgias*. Vydání druhé, rozšířené. Praha: Mladá fronta.
- Neuman, S. B. (2001). The Role of Knowledge in Early Literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), s. 468–475.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (1990). Play, Print, and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214–221.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (1992). Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202–225.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (2005). The state of state pre-kindergarten standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 125–145.
- Newman, J. H., & Turner, F. M. (1996). *The Idea of a University*. New Haven: Yale University Press.
- Nosková, A., (2015). *Využití písně v tvořivých činnostech v mateřské škole (Bakalářská práce)*. Brno: PdF MU. Dostupné z https://is.muni.cz/auth/th/407493/pedf_b/
- Nováčková, J. (2005). *Komunitní kruh*. Dostupné online na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>
- Oberhuemer, P., I. Schreyer, I. & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publisher.
- OECD. (2013). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Olsen, D. R. (1996). *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opravilová, E. (2007). Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelů mateřských škol na pedagogické fakultě. In Kropáčková, J. (ed.), *Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelů mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Opravilová, E. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In Pupa, B., & Kolláriková, Z. (eds.) 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Owocki, G. (2003). *Comprehension: Strategic Instruction for K-3 Students*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Palouš, R. (2004). *Ars docendi*. Praha: Karolinum.
- Parsons, T. (1958). *Essays in sociological theory*. Illinois: The Free press.
- Parsons, T. (1968). Professions. International encyclopedia of the social sciences. New York: MacMillan.
- Pavlovský, P., (2004). *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo.
- Pelcová, N. (2000). Pojem vzdělání v tradici německého myšlení. *Pedagogika*, 19 (1), s. 70–83.

- Petrová, Z., ed., (2013). *Prax v učiteľskom vzdelávaní. K otázkam praktickej prípravy učiteľov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Piaget, J. & Inhelderová, B., (2007). *Psychologie dítěte*. Praha. Portál.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Janík, T. (2011). On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–116.
- Píšová, 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.
- Píšová, M., Najvar P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F. & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Masarykova univerzita.
- Porubský, Š., Kosová, B. & Pavlov, I. (2014). Problém štandardizácie učiteľskej profese v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis Scholae*, 8(3), s. 23–46.
- Porubský, Š. (2010). Hmlistý priestor pred zatvorenými dverami: neautorský oblúk ku komentáru B. Pupalu a O. Kaščáka. *Komenský*, 134, 5, 17–23.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. (1999). Bratislava: MŠ SR.
- Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, roč. 19, 4, 22–37.
- PSŠE. (1995). *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pupala, B., & Kaščák, O. (2014). *Neposedné predškolské kurikulum. Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. In Cornelius, P. K., Kirkman, G. S., Sachs, J. D., Schwab, K., & World Economic Forum. *Global information technology report 2001–2002: Readiness for the networked world*. New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Richardson, J. S., Morgan, R. F. & Fleener, Ch. E. (2012). *Reading to Learning in the Content Area*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Robinson, K. (2006). *How schools killed creativity*. [online] Truth & Dare [cit. 2015-03-19]. Dostupné na: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en
- Rodová, V., (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: MU.
- Rodriguezová, V., (2012). *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy* (Disertační práce). Brno: PdF MU, Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pedf_d/.
- Rogers, C. R., (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21.
- Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2011). Cypriot Pre-Service Kindergarten Teacher's Beliefs and Intensions about Importance of Teacher/Child Interactions. *Early Childhood Education Journal*, 39, 413–420.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In Wood, T. L., Nelson, B. S., & Warfield, J. (2001). *Beyond classical pedagogy*:

- Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schwanitz, D. (2011). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí*. Praha: Prostor.
- Skalková, J., (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Slavík, J., (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- 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.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V. & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PdF UK.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.
- Strouhal, M. (2013). Profese a povolání. K úskalím procesu profesionalizace učitelství. In Krajčová, N. & Šufáková, V. (eds.). *Učitel na cestě k profesionalitě*. Prešov: PU.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483.
- Suvák, V. (2002). Úvodné poznámky k diferencii teoretického a praktického. In Suvák, V. (ed.): *K diferencii teoretického a praktického II*. Prešov: FF PU.
- Suvák, V. (2004). K Aristotelovmu konceptu teoretického života alebo od Foucalta k Aristotelovi. In Suvák, V. (ed.): *K diferencii teoretického a praktického III*. Prešov: FF PU.
- Svobodová, E., Švejdomá, H., (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Syslová, Z., (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing.
- Syslová, Z., Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24, 4, 535–561.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání v raném věku. Komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Štátny vzdelávací program ISCED o – predprimárne vzdelávanie. (2008). Bratislava: ŠPÚ.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2015). [online] Štátny pedagogický ústav. [cit. 2015-03-19]. Dostupné na: <<http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-materske-skoly.alej>>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2015). Bratislava: ŠPÚ.

- Štefková, R. (2015). *Kurikulum primárneho vzdelávania očami učiteľov*. Diplomová práca. Banská Bystrica: PF UMB.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(1), 310–320.
- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In Havlík, R. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK.
- Švaříček, R., (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16, 1, 9–46.
- Švaříček, R., Šedřová, K. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Tabach, M. et al. (2014). Tvoření úloh a jejich implementace jako obousměrný proces: Případ učitelů mateřských škol. *Scientia in Educatione*, 5, 2, 30–39.
- Tompkins, V. et al. (2013). Inferential talk during teacher-child interactions in small-group. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 424–436.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing a.s.
- 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. (2006). How different video club designs support teachers in „learning to notice“. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(4), 125–135.
- Váňová, R. (1995). Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 45(1), s. 4–10.
- Váňová, R. (2011). Jak univerzitní učitelé pedagogiky uvažovali o vysokoškolském vzdělání učitelů národních škol. *Pedagogika*, 61(4), 333–343.
- Vašutová, J. (Ed.). (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- 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.
- Vybíral, M., (1996). *Od zkušenosti k poznání*. Plzeň: Pedagogické centrum.
- Walterová, E. et al. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. a 2. díl. Praha: PedF UK.
- Walterová, E. et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Wells, C. G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50, s. 244–274.
- Zápotočná, O. (2007). Dimenzie gramotnosti. In Kaščák, O. & Žoldošová, K. (eds.): *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Zápotočná, O. & Petrová, Z. (2013). Vzdělávací oblast Jazyk a komunikace. *Předškolná výchova*, 67(4), 7–12.
- Zápotočná, Oľga. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis (VEDA).

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Ainsworth, M., 38
Alexander, P. A., 51–53, 57

B

Barnett, W. S., 39
Bauerlein, M., 51
Bittnerová, D., 15
Bochénski, J. M., 18
Borkovcová, I., 82, 86
Bowlby, J., 38
Bråten, I., 52
Bruner, J., 58
Bühler, K., 60
Burkovičová, R., 14

C

Cabell, S. Q., 33
Císovská, H., 33, 46
Cole, M., 50
Cornell, J., 60

D

Dahlberg, G., 95
Diamond, K. E., 24, 28, 29
Dorotíková, S., 15
Dršina, F., 19

E

Early, D., 39
Egan, K., 50
Etzioni, A., 13

F

Fullan, M., 93
Funda, O. A., 19

G

Giroux, H., 16
Goldman, I., 24
Goodwin, C., 39
Grůzová, L., 38
Gunning, T. G., 52

H

Hakverdi-Can, M., 47
Hargreaves, A., 14
Hargreaves, E., 16
Hašková, H., 9
Havigerová, J. M., 33
Havlinová, M., 60
Heath, S. B., 55
Hejdánek, L., 18

Helus, Z., 12

Hendl, J., 58, 62

Hong, S. Y., 24, 28, 29

Horká, H., 25, 38, 59–61

Hornáčková, V., 12, 27, 39, 40

Hořínek, Z., 72

Hoyte, F., 24, 27

Humbolt, W., von, 18

CH

Chrz, V., 60

I

Inhelderová, B., 60
Janík, T., 10, 19, 23, 24, 27, 38–41, 58, 62, 86, 94
Jewitt, C., 23
Jirsa, J., 18

K

Kádner, O., 19
Kanitz, A., von, 33
Kargerová, J., 58, 59
Kasáčová, B., 14, 39
Kaščák, O., 15, 19, 96, 98
Keating, D., 50, 51
Kendeou, P., 53
Klusák, M., 15
König, A., 27
Korthagen, F., 15, 40
Kosová, B., 13, 14, 19, 93
Koťa, J., 20
Kotásek, J., 12
Koťátková, S., 12, 22, 23
Kovalíková, S., 59
Krejčová, V., 58, 59
Kropáčková, J., 10, 11, 14, 54
Kucer, S. B., 52
Kucharská, A., 11
Kvasz, L., 16

L

Lieberman, M., 13
Liesner, A., 19
Lindner, G. A., 18, 19
Litjens, I., 11
Lowe, R., 14
Lukášová, 13
Lukášová-Kantorková, 13, 14
Lyotard, J. F., 15

M

Machková, E., 59, 60, 69
Maňák, J., 20, 78, 86
Mareš, J., 62
Markofová, J., 86
Maršák, J., 90
McLaren, P., 16
Michálek, J., 20
Miková, M., 23, 24, 27
Minaříková, E., 39, 40
Moon, J. A., 59
Morganová, N., 61
Moss, P., 95

N

Neff, V., 58
Neuman, S. B., 54
Newman, J. H., 18
Nosková, A., 62–73

O

Oberhumer, P., 39
Olsen, D. R., 50
Ong, W. J., 50
Opravilová, E., 11, 14
Owocki, G., 53

P

Palouš, R., 16
Parsons, T., 13
Pavlov, I., 13, 14, 19
Pavlovský, P., 61
Pelcová, N., 18
Pence, A., 95
Petrová, Z., 25, 26, 55
Piaget, J., 60
Píšová, M., 24, 29, 39, 40
Porubský, Š., 13, 14, 19, 93, 94
Průcha, J., 23, 82, 86
Pupala, B., 14, 15, 19, 96, 98

R

Rentzou, K., 28
Resnick, M., 51
Richardson, J. S., 53
Robinson, K., 98
Rodová, V., 61
Rodríguezová, V., 59, 61
Roskosová, K., 54
Rýdl, K., 13, 14

S

Sakellariou, M., 28
Salavcová, M., 90
Saxonberg, S., 9
Saxtonová, J., 61
Semerádová, V., 15
Sherin, M. G., 39, 47
Schön, D. A., 15
Schwanitz, D., 18
Skalková, J., 58
Slavík, J., 38, 60, 62
Sonmez, D., 47
Spilková, V., 13, 14, 39, 61
Strouhal, M., 20
Suvák, V., 16, 17
Svobodová, E., 60–62
Syslová, Z., 12, 27, 38–40, 58–60, 82, 86

Š

Šedřová, K., 32, 33
Štefková, R., 97, 99, 100
Štech, S., 13, 14, 39, 60
Šupšáková, B., 86
Švaříček, R., 32, 33, 58, 61
Švec, Š., 78
Švec, V., 13, 78
Švejdová, 59–62, 64, 69

T

Tabach, M., 27
Tacol, T., 86
Taghilou, M. R., 78
Taguma, M., 11
Tompkinsová, V., 27

V

Valenta, J., 60, 61
Valica, M., 14
Váňová, R., 18
Vašutová, J., 13, 14, 39
Višňovský, E., 16, 17
Vybíral, M., 58

W

Walterová, E., 14, 86, 93
Weinert, F. E., 62
Wells, G., 50, 54
Wildová, R., 11

Z

Zápotočná, O., 52, 53, 55

Ž

Žalská, J., 47

VĚCNÝ REJSTŘÍK

C, Č

Centra aktivit 21

Čtenářská gramotnost (Jazyková gramotnost), 11

D

Deník učitele mateřské školy, 78, 81

Dětská skupina, 9, 29, 84

Dvojúrovňové kurikulum, 92, 94, 96, 100

E

EACEA, 84, 86

Edukace, 21, 23, 25–28, 30, 33, 34, 82, 85, 92, 95–97, 99, 100

Edukační realita, 23, 24, 37–39, 41, 42, 44, 47, 48

EURYDICE, 84–87

Evaluační standardy, 90

G

Gramotnost, 11, 26, 29, 31, 33, 34, 49–57, 77, 88, 96, 99

H

Hra, 11, 60–64, 69

I

Informační komunikační technologie (IKT), 51, 52, 56, 57

Interakce, 21, 23, 25–32, 34–37, 45–47, 55, 58, 61

ISCED o, 87, 92, 97

K

Klíčové kompetence, 39, 85, 94, 95

Komunikace (pedagogická), 26

Komunitní kruh, 29–31, 35, 64

Koncept plynulého učení, 60

Konstruktivismus, 58

Kurikulum, 7, 10, 19, 20, 49, 82, 86–88, 90, 92, 93, 95, 96, 98, 99

Kvalifikace učitele, 10, 12, 17, 19, 39, 42, 46, 83, 94

M

Mateřská škola, 7, 9–12, 14, 17, 19–23, 25–30, 32–42, 47, 58, 59, 62, 74–81, 83–85, 87–88, 92, 94–98, 100

Mentee, 28

Mentor, 28

Metoda VTI, 26

Mikroanalýza, 23, 28, 30, 36

N

Národní program rozvoje vzdělávání, 12

Neverbální komunikace učitele, 32, 43, 46, 47

O

OECD, 11, 12, 13

P

Pedagogická diagnostika, 47, 96

PISA, 11

Portfolio, 76–78, 81

Praxe (model praxe, pedagogická praxe), 7, 9, 14, 15, 17, 19–20, 22, 24–26, 29, 31, 36, 41, 74, 76–78, 80, 81, 86, 97

Prekoncept, 58, 59, 69

Profese, 12–16, 19–21, 23, 25, 39, 74, 101

Profesionalita, 11–13, 16, 37, 39, 47, 68, 97, 101

Profesionalizace, 7, 13, 15, 17, 19, 81, 96

Profesionalizace učitele, 10, 12, 14, 39, 47, 74

Profesní vidění, 37, 39, 40, 47

Předškolní pedagogika, 7, 10, 11, 17, 18, 20, 22–24, 27, 36, 76

Předškolní výchova, 9, 12

Předškolní vzdělávání, 7, 9, 21, 22, 24, 31–33, 36–39, 45, 47, 61, 77, 82, 85–88, 90, 95, 97

Případová studie, 62

Příprava učitele, 7, 17, 21, 23, 25, 26, 29, 34, 74, 76, 81, 92, 101

R

Rámcový vzdělávací program, 30, 39, 45, 83, 85, 94, 95, 99

Reforma (kurikulární, preprimárního vzdělávání, školská reforma), 37, 50, 58, 86, 92–94, 96, 97

Reflexe, 13, 14, 23–29, 39, 40, 47, 51, 52, 57, 61, 78, 81

S

Sebepojetí (profesní), 21

Sebepoznání, 21, 22, 36

Š

Školní vzdělávací program, 83, 94, 96, 100

U

Učení, 11, 15, 23, 39, 41, 47, 51, 53, 54, 57–60, 62, 82, 95, 98

Učitel, 7, 10, 12–27, 32–34, 37–47, 58–73, 76–81, 92–100

Učitel MŠ, 21, 33, 41, 74, 76, 78, 81, 92, 96, 99, 100

Učitelství MŠ, 75–77, 79, 81

Univerzitní MŠ, 74, 77–80

V

Videostudie, 27–30, 36

Videozáznam, 27–35, 41, 47

Výkonové standardy, 95–99

Vysokoškolské vzdělání, 10, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 39, 86, 98

Vzdělání, 14, 19, 20, 39, 86, 98

Vzdělávání, 7, 10–12, 14–18, 20–25, 27, 29, 30–33, 35–39, 41–47, 49–53, 55, 56, 60, 61, 74–78, 82–88, 90–101

Vzdělávání dětí do 3 let, 75, 83, 86

AUTORKY

Doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD., Mgr. Jana Vašíková, PhD. a Mgr. Hana Navrátilová, pracují na Ústavu školní pedagogiky, Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Mgr. Zora Syslová, Ph.D., Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., pracují na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD. a Mgr. Zuzana Danišková, PhD. pracují na Katedře školní pedagogiky Pedagogické fakulty Trnavské univerzity v Trnavě.

Prof. PhDr. Beáta Kosová, CSc. pracuje na Katedře elementární a předškolní pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici.

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně vytvořila prostor pro finanční podporu této publikace, proto monografie je její majetkem.

PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY Z POHLEDU REFORMY KURIKULA

Adriana Wiegerová a kol.

Vědecký redaktor: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Zpracování literatury a rejstříků: Beáta Deutscherová

Summary: Mgr. Vladimíra Fonfárová, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Hana Navrátilová

Grafický design obálky: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

PC sazba a grafická úprava: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Vydání 1., 2015

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Tisk: Academia centrum, Zlín

Náklad: 200 ks.

© Adriana Wiegerová a kol., 2015

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015

ISBN 978-80-7454-555-9