Didaktické strategie učitelů preferované v povinném předškolním vzdělávání

Bc. Nikola Zakopalová

Diplomová práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Bc. Nikola Zakopalová**
Osobní číslo:	**H191175**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Pedagogika předškolního věku**
Forma studia:	**Kombinovaná**
Téma práce:	**Didaktické strategie učitelů preferované v povinném předškolním vzdělávání**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o didaktických strategiích aplikovaných v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na didaktické strategie učitelů využívaných v povinném roku docházky do mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování, obsahové analýzy dokumentů a interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení do praxe mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Beaty, J. J. (2017). *Skills for preschool teachers* (Tenth edition). Boston: Pearson.
Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2018). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání: postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, *11*(1), 71-91.
Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 4. 3. 2021 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na zjišťování volených didaktických strategií učitelů mateřských škol při vzdělávání dětí plnících povinnou předškolní docházku. Práce představuje teoretické koncepce týkající se didaktických strategií při práci s dětmi v povinném předškolním vzdělávání. Výzkum byl uskutečněn pomocí nestrukturovaného pozorování, polostrukturovaného interview a obsahové analýzy dokumentů. Výzkumné šetření odhalilo preferované didaktické strategie učitelů v povinném předškolním vzdělávání.

Klíčová slova: didaktické strategie, osobnost učitele, povinné předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on finding out the chosen didactic strategies of kindergarten teachers in the education of children fulfilling compulsory preschool attendance. The work presents theoretical concepts related to didactic strategies in working with children in compulsory preschool education. The research was carried out through unstructured observation, semi-structured interviews and content analysis of documents. The research revealed the preferred didactic strategies of teachers in compulsory pre-school education.

Keywords: didactic strategies, teacher's personality, compulsory pre-school education

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a pomoc, díky které může být tato diplomová práce předložena. Dále děkuji všem participantkám výzkumu, bez jejichž ochoty a vstřícnosti by nemohla vůbec vzniknout praktická část práce.

„Nejlepší učitelé jsou ti, kteří ti ukáží, kam se dívat, ale neřeknou ti, co máš vidět.“

Alexandr K. Trenfor

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ **13**
1.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 13
1.2 ROLE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ 15
1.2.1 Zralost a připravenost předškolních dětí na školní docházku 17
1.2.2 Dítě v povinném předškolním vzdělávání v prostředí mateřské školy 18
1.3 POJETÍ DIDAKTICKÝCH STRATEGIÍ UČITELŮ V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 19
1.3.1 Didaktické strategie v kontextu kurikulárních dokumentů 20
1.3.2 Vzdělávací cíle jako klíčový aspekt didaktických strategií 21
1.3.3 Obsah předškolního vzdělávání 22
1.3.4 Organizační formy jako další aspekt didaktických strategií 24
1.3.5 Metody předškolního vzdělávání 26
1.3.6 Vliv teorií výchovy a vzdělávání na didaktické strategie 28
1.3.7 Transmisivní versus konstruktivistické pojetí výuky 30
2 OSOBNOST UČITELE JAKO KLÍČOVÝ FAKTOR VE VOLBĚ DIDAKTICKÝCH STRATEGIÍ **33**
2.1 SOUČASNÉ KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY NA UČITELE V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH 34
2.2 KVALITA V PRÁCI UČITELE 34
2.3 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELE 36
2.4 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE 37
2.5 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE 38
2.6 ROLE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE 39
2.7 OSOBNOST UČITELE 41
2.7.1 Typologie učitele 41
2.7.2 Vyučovací styly učitelů 42
2.8 UČITELSKÉ PŘESVĚDČENÍ OVLIVŇUJÍCÍ DIDAKTICKÉ STRATEGIE 43
II PRAKTICKÁ ČÁST **45**
3 METODOLOGIE VÝZKUMU **46**
3.1 CÍLE VÝZKUMU 46
3.2 VÝZKUMNÁ METODA A TECHNIKA SBĚRU DAT 46
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU 47
3.3.1 Charakteristika participantů výzkumu 48
4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ **53**
4.1 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ Z POZOROVÁNÍ 53

4.1.1 Systematičnost edukačního procesu 54
4.1.2 Úzké zaměření na kognitivní cíle 55
4.1.3 Dohlížení na emoční stabilitu 56
4.1.4 Běžné zařazování třídních rituálů 57
4.1.5 Usměrňování k tématu 57
4.1.6 Vyšší nároky na předškoláky 58
4.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ Z INTERVIEW 59
4.2.1 Předškolák jako „malý dospělý“ 60
4.2.2 Důraz na plánování 61
4.2.3 Zautomatizované schéma organizačních forem 62
4.2.4 Preference názorně-demonstrační metody 63
4.2.5 Nadšení pro práci učitelky 64
4.2.6 Neopomíjení diagnostikování 65
4.2.7 Sebereflexe jako hodnota 65
4.3 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ Z ANALÝZY ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ 66
4.3.1 Metody a formy vzdělávání 67
4.3.2 Promyšlená struktura integrovaných bloků 68
5 SHRNUTÍ VÝZKUMU 70
6 DISKUZE 73
ZÁVĚR 75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 79
SEZNAM OBRÁZKŮ 80
SEZNAM TABULEK 81
SEZNAM PŘÍLOH 82

ÚVOD

V roce 2017 nabyla účinnosti nová legislativní změna týkající se zavedení povinné předškolní docházky. Uvedená změna měla mnoho záměrů. Jednalo se například o vyrovnání šancí dětí pocházejících z méně podnětného prostředí nebo o zlepšení školní připravenosti dětí. Z důvodu, že z mnohých výzkumných šetření vyplývá vysoké procento odkladů povinné školní docházky v České republice, se stále vynořují otázky, zda zavedení povinné předškolní docházky má pozitivní, či negativní dopad.

V současné době můžeme konstatovat, že se povinné předškolní vzdělávání začalo více projevovat v souvislosti s pandemií covid-19, a to zejména potřebou zajištění distančního vzdělávání pro děti v povinném předškolním vzdělávání. Od jara roku 2020 nás sužují opatření, která mají zamezit šíření viru. Z tohoto důvodu nastalo i uzavření mateřských škol v březnu roku 2021. Vzhledem k tomu, že bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání, mají učitelé povinnost dále vzdělávat. Jakou formu vzdělávání si mateřská škola zvolí, je čistě v její kompetenci. V doporučení MŠMT je uveden pokyn příliš nezahlcovat děti ani rodiče v této nelehké době. Z vlastního pohledu mohu soudit, že se mateřské školy ujaly této výzvy zodpovědně a výuka se přesunula do online prostředí. Učitelům se i v této nepříznivé době naskytují nové možnosti. Například seznámení se s IT technikou, která je v mateřských školách využívána poměrně sporadicky, a příležitost pro otevřenou vzájemnou spolupráci s rodinou dítěte. Učitelé mají i více prostoru pro volbu nových vzdělávacích metod, které doposud nevyužívali, a tedy k volbě nových modernějších didaktických strategií.

Motivaci ke zpracování zvoleného tématu spatřuji především ve zjišťování, jak se k výzvě povinného předškolního vzdělávání postavili učitelé v mateřských školách. Zda se projevila legislativní změna v jejich didakticky zacílené práci a případně jakým způsobem. V posledních letech prestiž učitelského povolání poměrně klesá. Vynořuje se tedy otázka, zda díky legislativní změně stoupla i důležitost učitelů v mateřských školách. Další motivací pro mě byla snaha zlepšit svoji pedagogickou činnost a zaměřit se i na hlubší zkoumání svých vlastních didaktických strategií.

Učitelé v předškolním vzdělávání hrají důležitou roli. Každodenně se setkávají s dětmi ve věkovém rozmezí od dvou do šesti či sedmi let. A právě zde se dostáváme k otázce, jak vzdělávat děti v předškolním vzdělávání, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji všech dětí. Samozřejmostí dnešního vzdělávání by měla být orientace především na dítě a jeho učení. Jak dané vzdělávání učitel v mateřské škole pojme, je zcela v jeho kompetenci.

Učitel v mateřské škole má určitou flexibilitu v mnoha oblastech, například ve volbě tématu, cíle, obsahu vzdělávání atd., což vede k určité volnosti, která může být pro učitele buď velkým přínosem, anebo noční můrou.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem si vytyčila několik cílů. Stěžejním cílem bylo představit teoretická východiska a současné poznatky v oblasti didaktických strategií učitelů. Zasadit do souvislostí osobnost učitele jako významného aktéra edukačního procesu a popsat legislativní rámec předškolního vzdělávání v České republice.

V empirické části práce se pozornost orientuje na kvalitativní design výzkumu. Cílem je zjistit, jaké didaktické strategie volí učitelky mateřských škol při vzdělávání dětí plnících povinnou předškolní docházku. Zda se projevila legislativní změna v jejich didakticky zacílené práci, popřípadě jakým způsobem. V rámci metodologie výzkumy byly využity metody pozorování, interview a analýza školních vzdělávacích programů.

Při prvotním sběru dat a zkoumaní dané problematiky vyvstalo na povrch několik otázek. Jak učitelky přemýšlejí o svých volených strategiích? Využívají učitelky mateřských škol efektivní didaktické strategie? Orientují se učitelky v základní terminologii spojené se vzdělávacím procesem? Dokážou v pevném terminologickém základu aplikovat dané poznatky ve své praxi? V této práci se pokusíme nabídnout odpovědi na výše zmíněné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V úvodní kapitole diplomové práce se budeme zabývat povinným předškolním vzděláváním. Pokládáme za důležité zasadit předškolní vzdělávání do kontextu dnešní doby. V posledních letech prochází předškolní vzdělávání značnými proměnami. Mezi tyto změny můžeme zařadit i povinné předškolní vzdělávání, které se týká posledního ročníku mateřské školy. Uvedené změny ovlivnily nejen rodiče a děti, ale také učitele. Chceme-li sledovat didaktické strategie učitelů v povinném předškolním vzdělávání, musíme si jasně vymezit, kdo do něj spadá a za jakých podmínek probíhá vzdělávání. Nastíníme legislativní rámec, na kterém je založeno povinné předškolní vzdělávání.

V září 2017 došlo k významné legislativní změně. Do školského zákona byl doplněn § 34a, na jehož základě se poslední rok studia mateřské školy stal povinným. Ze změny vyplývají povinnosti zákonných zástupců dítěte. Zákonní zástupci musí přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte, tj. ve školním roce, ve kterém dítě dovrší věku pěti let (Kendíková, 2018).

Tato změna vyvolala celou řadu emotivních reakcí jak ze strany zákonných zástupců, tak ze strany učitelů. Rodiče mohou vnímat povinné předškolní vzdělávání jako neoprávněný zásah do svých práv. Došlo zde i k uvědomění, že pozitivní dopady předškolního vzdělávání nejsou univerzální a automatické (Simonová et al., 2018).

Ve vyspělých zemích ovšem pedagogická komunita i tvůrci vzdělávacích politik podporují růst významu předškolního vzdělávání. Dokladem je fakt, že v těchto zemích byla uzákoněna povinná účast ve vyšších ročnících předškolního vzdělávání již dříve. Zavedení povinné předškolní docházky je snahou poskytnout rodičům podmínky k návratu na pracovní trh, ale také slouží jako prostředek pro zlepšení školní připravenosti (Simonová et al., 2018).

Mezi dalšími odůvodněními zmiňované legislativní změny je snaha zajistit odpovídající přípravu pětiletých dětí k zahájení povinné školní docházky, která by tak snížila počty jejich odkladů (Opravilová, 2016).

1.1 Legislativní ukotvení předškolního vzdělávání

V České republice existuje několik právních předpisů, kterými se řídí předškolní vzdělávání. K základním patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Zákon jasně udává, že

veřejné předškolní vzdělávání probíhá v mateřských školách nebo ve speciálních mateřských školách. Předškolní vzdělávání upravuje školský zákon v ustanoveních § 33 až § 35. Téměř každý rok dochází k úpravám tohoto zákona. Jednou z úprav bylo i zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti ve věku od pěti let, tedy rok před vstupem do primárního vzdělávání (Syslová, 2017).

Ve školském zákonu přibyl § 34a ve znění: *„Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením,“* (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 34a, odstavec 1). Na základě výše uvedené citace školského zákona je patrné, že se zahájení povinného předškolního vzdělávání pojí s dalšími aktuálními problémy. Vzhledem k tomu, že se povinné předškolní vzdělávání vztahuje i na cizince, nastal problém, jak vůbec budeme cizince vzdělávat. Problematiky se úspěšně chopil NPI ČR, kde doposud probíhají vzdělávací semináře, které pomáhají v praktických záležitostech učitelům, ale i vzdělávací metodiky pro vedoucí pracovníky.

Zákonní zástupci dítěte mohou vybrat mateřskou školu dle svého uvážení, ale platí zde tzv. spádovost, což znamená, že ředitel mateřské školy musí zajistit přijetí dítěte ze spádové oblasti do své mateřské školy (Kendíková, 2018). V praxi jsou případy, kdy naopak dochází ke vzdělávání dítěte v jiné mateřské škole než jeho spádové. V tom případě by měl ředitel nespádové mateřské školy informovat spádovou mateřskou školu.

Povinné předškolní vzdělávání dětí od pěti let se realizuje formou denní docházky v pracovních dnech (Kendíková, 2018).

S touto povinností se váže i další povinnost zákonných zástupců dítěte související s uvolňováním či omlouváním dětí ze vzdělávání. Tuto problematiku uvádí odstavec 4 školského zákona § 34a: *„Podmínky pro uvolňování ze vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti ve vzdělávání stanoví školní řád. Ředitel mateřské školy je oprávněn požadovat doložení důvodů nepřítomnosti dítěte; zákonný zástupce je povinen doložit důvody nepřítomnosti dítěte nejpozději do 3 dnů ode dne výzvy,“* (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 34a, odstavec 4).

Povinné předškolní vzdělávání lze však plnit i dalšími třemi možnými způsoby (Kendíková, 2018, s. 33):

a. *„individuálním vzděláváním dítěte, které se koná bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy,*
b. *vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě speciálního stupně základní školy speciální,*
c. *vzděláváním v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky.“*

Pokud si zákonný zástupce vybere jednu z nabízených možností, je povinen oznámit tuto skutečnost řediteli ze spádové mateřské školy a oznámení učinit nejpozději tři měsíce před začátkem školního roku (Kendíková, 2018).

Na § 34a školského zákona, v platném znění, navazuje § 34b. V § 34b jsou charakterizovány podmínky individuálního vzdělávání, které tímto způsobem plní předškolní vzdělávání. Jak bylo výše zmíněno, zákonný zástupce má povinnost tři měsíce před zahájením školního roku oznámit řediteli ze spádové mateřské školy individuální vzdělávání dítěte. Pokud je dítě individuálně vzděláváno, má ředitel mateřské školy povinnost doporučit zákonnému zástupci oblasti, v nichž má být dítě vzděláváno. Tyto oblasti samozřejmě vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola při individuálním vzdělávání ověřuje úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech, způsob a termíny ověření určuje školní řád. Ověření by se mělo uskutečnit v období od tří do čtyř měsíců od začátku školního roku (Kendíková, 2018).

1.2 Role dítěte v předškolním vzdělávání

Nyní si vymezíme dítě v povinném předškolním vzdělávání z pohledu zákona: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak,“* (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 34, odstavec 1).

Předškolní období můžeme definovat jak z psychologického hlediska, tak z pedagogického. Pro účely diplomové práce se zaměříme na pedagogické hledisko. Charakteristiku předškolního období můžeme nalézt v samotném názvu „předškolní“, které označuje, že se

jedná o období „před školou“. Toto období bývá nejčastěji vymezeno věkem dítěte od tří do šesti let (Syslová et al., 2019). Jak je patrno ze změny znění školského zákona, předškolního vzdělávání se může účastnit i dítě ve věku dvou let.

V pedagogické praxi se však můžeme setkat i s užším označením předškolního období – tzv. „předškoláci“. Toto označení využívají učitelé mateřských škol. Označením se rozumí dítě v posledním ročníku mateřské školy, tedy dítě ve věkovém období mezi pátým a šestým rokem (Syslová et al., 2019). Pojem předškoláci budeme využívat i v praktické části diplomové práce, jelikož je používání tohoto označení pro učitele mateřských škol běžné.

Předškolní období může být charakterizováno dvěma mezníky v životě dítěte. Prvním mezníkem je vstup dítěte do předškolního zařízení a druhým mezníkem je vstup dítěte do základní školy. Oba mezníky nejsou striktně vymezeny věkem dítěte, ale v obou případech je hlavním kritériem zralost a připravenost dítěte. Předškolní vzdělávání je založené na principech humanisticky orientované výchovy. Současné vzdělávání respektuje odlišnosti mezi dětmi a poskytuje individuální přístup ke každému dítěti. Dochází tak k diferenciaci a individualizaci vzdělávacího procesu. Dítěti je tak poskytnut prostor pro jeho svobodný projev a aktivně může ovlivňovat dění v mateřské škole. Znamená to, že respektujeme předškolní dítě jako významného aktéra, který ovlivňuje jednání druhého dítěte v kolektivu mateřské školy, ale i konání samotného učitele. Děti v předškolním vzdělávání již nejsou pouhými posluchači, nýbrž aktivními spoluaktéry. Podílejí se na průběhu, plánování i hodnocení vzdělávání. Na základě spoluaktérství se děti učí přebírat zodpovědnost za své vzdělání. Učí se převzít určitou sociální roli – například role kamaráda, role spoluhráče i role „předškoláka“ (Syslová et al., 2019).

Přijetím kurikulárního dokumentu RVP PV se předškolní vzdělávání orientuje na individualitu dítěte, to znamená, že respektuje rozdíly mezi dětmi. Předškolní vzdělávání se stává základem pro celoživotní vzdělávání. Rozvíjíme u dětí klíčové kompetence, které jsou formulovány pro dítě ukončující předškolní vzdělávání. Musíme však podotknout, že přijetím legislativní změny o povinném předškolním vzdělávání se RVP PV závratně nezměnilo. V České republice dochází k případům, kdy jsou děti na konci předškolního vzdělávání označeny jako „nezralé“ pro vstup do základního vzdělávání. Dítěti je tak uložen odklad povinné školní docházky (Berčíková et al., 2014).

„Odklad povinné školní docházky dostanou děti, které se jeví jako nezralé a nepřipravené v základních kognitivních, somatických, psychosociálních a pracovních dovednostech.

V této souvislosti se v tématu nejčastěji pracuje s dvěma pojmy: připravenost a zralost,“ (Majerčíková, 2017, s. 11).

Zaměříme se tedy na dva pojmy, které jsou pro zahájení školní docházky důležité a nelze je od sebe oddělit.

1.2.1 Zralost a připravenost předškolních dětí na školní docházku

Školní zralost a připravenost jsou v povinném předškolním vzdělávání dva důležité pojmy. Učitelé v mateřské škole připravují dítě na vstup do povinného školního vzdělávání. To by však nebylo možné, kdyby dítě nedosáhlo určitého biologického a psychologického vývoje a zároveň nemělo kolem sebe podnětné prostředí (Berčíková et al., 2014).

Bednářová, Šmardová (2015, s. 2) definují školní zralost následovně: *„Obecně můžeme školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“*

Je tedy zřejmé, že se učitel mateřské školy musí orientovat v oblasti vývojové psychologie i v základech speciální pedagogiky a využít tyto poznatky v pedagogické diagnostice. Nicméně úroveň školní zralosti učitel nediagnostikuje, pouze může upozornit rodiče a doporučit návštěvu u příslušných odborníků. Úroveň školní zralosti posuzují pedagogicko-psychologické poradny a lékaři (Berčíková at al., 2014).

Zatímco při posuzování školní připravenosti hraje učitel v mateřské škole významnou roli. *„Školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v mateřské škole),“* (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 2).

Erudovaný učitel může zaznamenat ve vývoji dítěte a v jeho učení nevyváženost, nebo dokonce problém. Na základě daného zjištění může okamžitě zareagovat. Proto učitel provádí pedagogickou diagnostiku, která mu pomáhá v časném zpozorování případného problému. Učitel by měl pracovat s RVP PV, protože právě zde nalezne závazný rámec toho, čeho musí dítě na konci předškolního vzdělávání dosahovat. Ukazateli školní připravenosti jsou klíčové kompetence. Ty nejsou u dětí povinné, ale učitel se snaží položit u dítěte jejich základy tak, jak to možnosti konkrétního dítěte dovolí (Berčíková et al., 2014).

1.2.2 Dítě v povinném předškolním vzdělávání v prostředí mateřské školy

Institucionální předškolní vzdělávání rozvíjí, obohacuje a doplňuje výchovu v rodině o specifické podněty. Prostředí mateřské školy má zásadní vliv na rozvoj dítěte. Vytvořením vhodného prostředí můžeme ovlivňovat procesy a další činnosti, které vedou k vytváření základů klíčových kompetencí. Mateřská škola má tedy za úkol vytvořit kvalitní prostředí, ve kterém probíhá předškolní vzdělávání. Pokud prostředí mateřské školy umožňuje uspokojení všech přirozených potřeb dítěte, mohou se děti efektivně vzdělávat a učitelé mohou efektivně poskytovat vzdělávání. Můžeme rozlišovat vnější i vnitřní prostředí. Vnější činitelé ovlivňující prostředí mateřské školy jsou například zřizovatel, česká školní inspekce, veřejnost i rodiče. Do vnitřního prostředí řadíme prostředí třídy, přilehlé prostory i školní zahradu (Syslová et al., 2019).

S podnětným prostředím souvisí i klima školy. *„Pokud atmosféra v mateřské škole není přátelská, vstřícná a plná porozumění (podpůrná), je duševní zdraví dětí, učitelek i asistentů, stejně jako jejich práce negativně ovlivňováno,“* (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015, s. 68). Učitel má zásadní roli při vytváření podmínek, jak při realizaci didakticky zacílených činností, tak při spontánních činnostech dětí. Dítě by mělo ukončit předškolní vzdělávání, jakmile naplní klíčové kompetence, které jsou z velké míry závislé na vytvoření vhodných podmínek. Dochází tedy k velké míře odpovědnosti učitele za prostředí, které vytváří. Podle vytvořeného prostředí se učiteli bude dařit rozvíjet klíčové kompetence u dětí (Syslová et al., 2019).

Prostředí třídy, ale i rozvržení dětí do tříd zásadně ovlivňuje vzdělávací proces v mateřské škole. Toto rozvržení je plně v kompetenci mateřské školy a je uvedeno ve školním vzdělávacím programu. V mateřské škole se můžeme setkat se dvěma typy rozvržení tříd: heterogenní a homogenní. V heterogenních třídách jsou věkově smíšené skupiny děti. Učitel vyučující v heterogenní třídě má skupinu dětí ve věkovém rozpětí zpravidla od dvou do šesti (sedmi) let, tudíž i děti v povinném předškolním vzdělávání. Ve věkově homogenních třídách jsou děti stejného věku. Věkově smíšené třídy bývají uspořádány na základě potřeb dětí a rodin nebo na základě kritérií učitelek. Učitelé mohou například rozdělit děti tak, aby v každé třídě byl stejný počet nejstarších dětí nebo aby děti s odkladem školní docházky byly v jiném prostorovém uspořádání než v minulých letech (Koťátková, 2014).

Oba typy mají svá negativa, či pozitiva. Ovšem záleží na práci učitele a na tom, jak plánuje obsah vzdělávací nabídky v daných třídách. V heterogenních třídách by se učitel měl zaměřit na diferencované, individualizované či skupinové metody práce. Učitel by ve třídě měl

starším dětem poskytovat samostatnost, ale i odpovědnost za druhé. V homogenních třídách by měl učitel důkladně promýšlet především skupinovou práci a cíle naplňovat prostřednictvím komplexnějšího plánování například formou projektu. Neměly by zde zakotvit povrchní metody kolektivní práce, aby nedocházelo k nabízení stejné nabídky jen z důvodu stejného věku dětí (Koťátková, 2014).

1.3 Pojetí didaktických strategií učitelů v kontextu předškolního vzdělávání

Stěžejním pojmem diplomové práce jsou didaktické strategie. Je tedy na místě pojem definovat, vysvětlit a propojit do souvislosti s prací učitele v mateřské škole.

Syslová et al. (2019) uvádí, že učitel v mateřské škole nevede klasicky školsky pojaté vyučování. Promýšlí a realizuje přirozený proces, který rovnoměrně naplňuje všechny potřeby dětí. Zároveň však vytváří vhodné podmínky pro učení. Učitel by měl vést především proces aktivního učení dítěte. Kostrub a Severini (in Syslová, 2015) uvádí, že se proces aktivního učení dítěte nezakládá na procvičování paměti, ale na rozvíjení schopnosti uvažovat a rozlišovat přesnější způsobilosti kladení otázek a řešení učebních problémů. Nabízí se zde otázka, na čem je aktivní učení postaveno? Dle Syslové et al. (2019) je hlavním pilířem zaujetí aktivního postoje dítěte. Ovšem to je možné pouze za předpokladu, že je aktivní postoj dítěte udržován didakticky promyšlenou, záměrnou strategií učitele. Učitelé mateřských škol disponují flexibilitou ve volbě efektivních didaktických strategií. Mohou dle potřeby reagovat a přizpůsobovat průběh předškolního vzdělávání individuálním vývojovým a vzdělávacím potřebám dětí.

Škoda a Doulík (2011, s. 42) uvádí, že *„zásadním faktorem ve vyučovacím procesu je učitel a jeho učební strategie. (…) Učitel musí vzít v potaz předchozí individuální zkušenosti žáků (prekoncepty), míru zodpovědnosti v jejich přístupu k učení, didaktickou transformaci (didaktické zprostředkování učiva žákům) a organizaci informací“*.

V literatuře se můžeme setkat s pojmy vzdělávací strategie, edukační strategie či strategie vyučování. Abychom mohli definovat didaktické strategie, rozebereme si daný pojem. Kolář (2012, s. 78) vysvětluje slovo „*didaktický“* jako „*týkající se procesu vzdělávání a vyučování“*. Pokud se tedy budeme zabývat didaktickými strategiemi, budeme se zaměřovat na strategie, které se týkají vzdělávání a vyučování. Pojem „*strategie*“ je z psychologického hlediska popisován jako obecný způsob či postup řešení problému určité osoby (Klimeš, 2005). „*Didaktické strategie*“ můžeme tedy definovat jako promyšlené

postupy učitele, které jsou zaměřeny na dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Kolář (2012, s. 156) dále uvádí, že *„učitel na základě svých teoretických poznatků, praktických doporučení a svých pedagogických zkušeností dospívá k vlastní koncepci vyučování, na jejímž základě promýšlí, plánuje a projektuje vyučování jako celek a současně řeší jednotlivé didaktické situace“*.

Pokud učitel nemá pevnou terminologickou základnu, nemůže efektivně využívat didaktické strategie. Snažíme se tedy zaměřit na to, jak učitel provádí didakticky zacílené rozhodování. To samozřejmě souvisí s učitelovými znalostmi rámcového, školního i třídního vzdělávacího programu, se stanovováním cílů, klíčových kompetencí a využitím organizačních forem a metod. Zároveň hrají důležitou roli ve volbě didaktických strategii vlastní učitelské teorie o výchově a vzdělávání i jeho filozofie.

1.3.1 Didaktické strategie v kontextu kurikulárních dokumentů

Základním dokumentem v předškolním vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), jehož pojetí výchovy a vzdělávání je založeno na rozvoji klíčových kompetencí. Vznikl v roce 2004 a prošel několika úpravami. Poslední úprava byla v roce 2018. *„RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky, a pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání. Stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který plynule navazuje školní vzdělávání,“* (Svobodová, 2010, s. 18).

Z uvedené citace vyplývá, že dítě na základní škole plynule navazuje na své znalosti, dovednosti a zkušenosti z mateřské školy. Učitel v mateřské škole má tedy zásadní úkol seznámit se s kurikulárním dokumentem a aplikovat jej v praxi, aby položil základy pro další vzdělávání dítěte. Obsah vzdělávání prochází dle Janíka (2018, s. 4) tzv. psychodidaktickou transformací, kterou vysvětluje následovně: *„Kurikulární dokumenty regulují vzdělávání a vymezují rámec pro aktivity učitelů a žáků ve výuce. V těchto aktivitách prochází obsah tzv. psychodidaktickou transformací, jež je zakázkou pro učitele. Psychodidaktická transformace spočívá v převedení kurikulárních obsahů do obsahu výuky, což se děje cestou vytváření, řešení a vyhodnocování učebních úloh, které jsou svorníkem mezi oborem a výukou.“* Můžeme tedy říci, že jedním z mnoha předpokladů pro didaktické zprostředkování učiva dětem je právě znalost kurikulárních dokumentů.

Mateřským školám se vznikem RVP PV vznikla i povinnost vytvořit vlastní školní vzdělávací program. Obsah školních vzdělávacích programů (ŠVP) je uveden v RVP PV, ovšem jeho struktura i názvy jednotlivých částí závisí na volbě tvůrců ŠVP v dané mateřské

škole. RVP PV (2018, s. 40) uvádí následující obsah informací ve školním vzdělávacím programu: *„identifikační údaje o mateřské škole, obecná charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogická diagnostika.“* Pro diplomovou práci jsou stěžejní informace zabývající se charakteristikou vzdělávacího programu a vzdělávacím obsahem. Charakteristika vzdělávacího obsahu představuje program dané mateřské školy. Mateřská škola zde popisuje a objasňuje vzdělávací cíle a záměry. Objasňuje, jaké přístupy, formy a metody práce uplatňuje, a především z jakých myšlenek program vychází a jakým způsobem jsou myšlenky naplňovány. Další oblastí je vzdělávací obsah, který je podstatnou částí každého ŠVP. Představuje konkrétní vzdělávací nabídku dané školy, která je uspořádána do integrovaných bloků. Tyto bloky má možnost mateřská škola pojmout v závislosti na způsobu své práce (RVP PV, 2018).

Je tedy zřejmé, že charakteristika vzdělávacího programu a vzdělávací obsah bude v každé mateřské škole odlišný a bude se specificky projevovat v práci každého učitele i v tvorbě třídních vzdělávacích plánů. Učitelé mají možnost připravovat dětem vhodnou a pestrou vzdělávací nabídku, která je do značné míry ovlivněna filozofií dané mateřské školy, ale i filozofií samotných učitelů.

1.3.2 Vzdělávací cíle jako klíčový aspekt didaktických strategií

V současném předškolním vzdělávání se zaměřujeme na osobnostní rozvoj dítěte. Tomu podřizujeme i cíle předškolního vzdělávání. Tyto cíle jsou stanoveny v oficiálních dokumentech, jako je školský zákon a rámcové vzdělávací programy. Cíle jsou tedy jasně formulovány v RVP PV. Směřují k vyváženému osobnostnímu rozvoji dítěte (Syslová et. al., 2019).

V RVP PV (2018) je znázorněna hierarchie vzdělávacích cílů. Všechny stupně vzdělávání směřují k rozvoji klíčových kompetencí. Jaká by měla být úroveň klíčových kompetencí na konci předškolního vzdělávání, je stanoveno v RVP PV. Zde je vymezeno 44 klíčových kompetencí, které by mělo dítě předškolního věku na konci předškolní docházky zvládnout.

Rámcové cíle vzdělávání jsou univerzální záměry vzdělávacího systému a promítají se do pěti dílčích vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání. Představují tak cíle předškolního vzdělávání v podobě dílčích vzdělávacích cílů. Průběžné naplňování cílů směřuje k dosahování výsledků vzdělávání neboli k očekávaným výstupům. Očekávané výstupy jsou základem pro postupné budování klíčových kompetencí (Syslová et al., 2019).

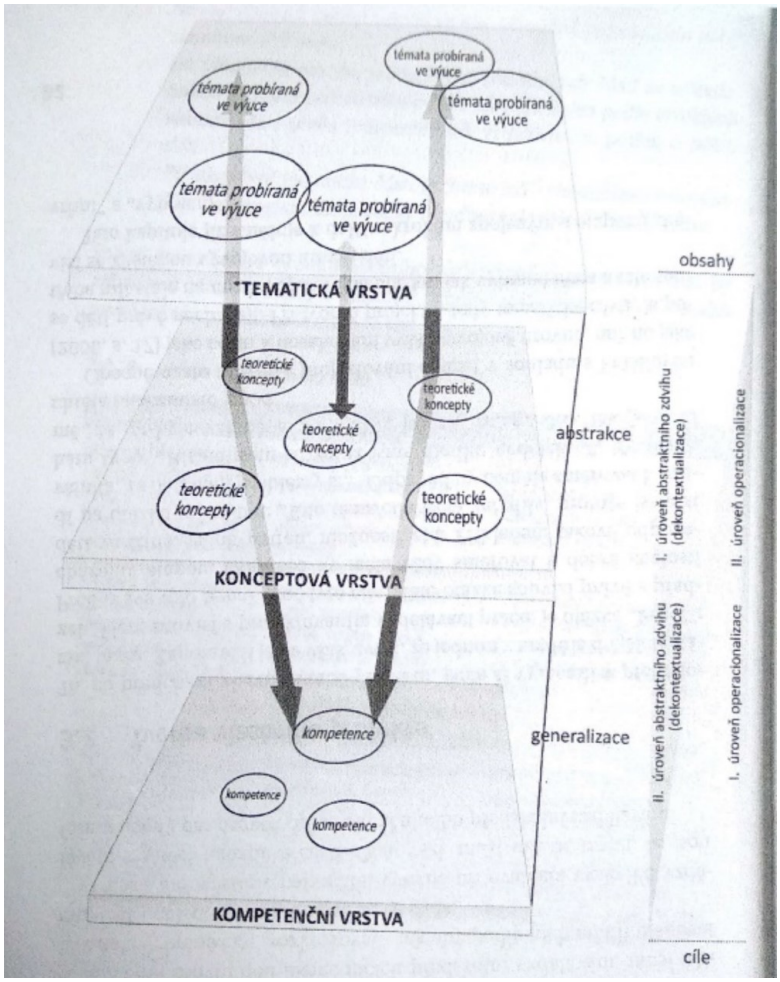
Dostáváme se k praktické otázce, jakou podobu mají konkrétní vzdělávací cíle v předškolním vzdělávání? Cíle by měly být formulovány tak, abychom je mohli ověřit. Musíme si umět odpovědět na otázku, zda byl cíl naplněn, či nikoli. Učitel by se měl zaměřit na to, co konkrétního chce děti naučit. Cíle by měly umožnit řízení vzdělávacího procesu, a proto by měly být konzistentní, přiměřené i kontrolovatelné. Konzistentnost cílů se projevuje ve stanovení vyšších a nižších cílů, přičemž jsou nižší cíle z vyšších odvozovány. Cíle musí být přiměřené a musí odpovídat reálným možnostem jednotlivých dětí i třídy. V neposlední řadě by mělo být také kontrolovatelné a ověřitelné, zda jich děti dosáhly, či nikoli (Syslová et al., 2019).

1.3.3 Obsah předškolního vzdělávání

Obsah předškolního vzdělávání se zaměřuje na vzdělávací nabídku a stává se prostředkem k porozumění sobě samému, druhým lidem, světu, naší kultuře, ale i k dosažení vzdělávacích cílů. V mateřské škole se tedy dítě učí rozumět životu v naší společnosti a pro život v této společnosti jsou u něj rozvíjeny potřebné dovednosti neboli kompetence (Syslová et al., 2019).

Vzdělávací obsah je v RVP PV členěn do pěti vzdělávacích oblastí. Zde zařazujeme oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Zmíněné vzdělávací oblasti lze charakterizovat na základě přirozených interakcí, do kterých dítě v rámci různých vztahů vstupuje. Jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají, učitel si tuto skutečnost musí uvědomovat a postupovat tak i ve vzdělávání. Svobodová (2007, s. 11) uvádí, že *„vzdělávací obsah nelze rozčlenit do předmětů či výchovných složek“.* Nelze jej rozčlenit, a proto na něj nahlížíme jako na integrovaný celek. Ve středu integrovaného celku stojí dítě, které je v neustálém kontaktu se svým individuálním světem i s vnějším okolím.

Ke komplexnějšímu pochopení a propojení souvislostí uvádíme hloubkovou strukturu procesu výuky dle Janíka et al. (2013, s. 229 in Syslová, 2019, s. 121).



Obrázek 1 Hloubková struktura procesu výuky

Tematická vrstva propojuje obsah (téma) s cílovými kategoriemi. V souladu s tématem jsou konkretizovány cíle, které napomáhají s naplňováním činností. **Konceptová vrstva** obsahuje didaktické oborové cíle, nacházíme zde dílčí cíle vzdělávacích oblastí. **V kompetenční vrstvě** se promítají nejobecněji pojaté cíle, jsou to cíle dlouhodobé. Dlouhodobé cíle jsou v předškolním vzdělávání klíčové kompetence dětí. Zde se tedy zaměřujeme na didaktické strategie učitele. *„Tato vrstva souvisí především s tím, jaké strategie učitel při organizaci činnosti zvolí. Nejde tedy o to, co děti dělají, ale jakým způsobem a proč,"* (Syslová et al., 2019. s. 122).

Vzdělávání v mateřských školách se orientuje k osobnostnímu rozvoji dítěte, kterému odpovídají také cíle předškolního vzdělávání. Dle hierarchie vzdělávacích cílů z RVP PV (2018) můžeme určit, že předškolní vzdělávání směřuje k rozvoji klíčových kompetencí. Jedná se o pedagogickou kategorii, která nebyla doposud teoreticky ukotvena. Obecně však můžeme označit kompetence jako dlouhodobé cíle předškolního vzdělávání. Kompetence jsou v RVP PV (2018, s. 10) formulovány jako *„soubor předpokládaných vědomostí,*

dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“. Rozvíjení kompetencí začíná přirozeně v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dále se dotváří v průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí na konci předškolního vzdělávání je vymezeno v RVP PV (2018, s. 10–13), zde je uvedeno 44 kompetencí, které jsou rozděleny do 5 oblastí.

V současném předškolním vzdělávání se dostává do popředí otázka *„jakým způsobem dětem učivo zprostředkovat, respektive jakou strategii při vzdělávání dětí využiji,“* (Syslová & Štěpánková, 2019, s. 45). Dnes už není nejdůležitější volbou vzdělávací metoda nebo zvolená organizační forma. Pro efektivitu se jeví určující především učební styl učitele a tzv. výukové strategie. *„Učitelé by měli disponovat repertoárem určitých učebních strategií, pomocí kterých dosáhnou vytyčeného cíle. Konkrétní volba těchto strategií by se pak měla odvíjet v závislosti na konkrétním obsahu vzdělávání, odpovídajících vyučovacích cílech a rovněž na učebních stylech žáků,“* (Škoda & Doulík, 2011, s. 41).

RVP PV (2018) požaduje, aby byly děti při vzdělávání aktivní a získaly komplexnější zkušenosti, což koresponduje s konstruktivistickými přístupy – prožitkovým a kooperativním učením.

1.3.4 Organizační formy jako další aspekt didaktických strategií

Jak již víme z předcházejících kapitol, cílem předškolního vzdělávání je naplňování klíčových kompetencí dítěte. Tomu napomáhá právě vhodná organizace a dobře zvolené organizační formy. Učitelé v předškolním vzdělávání musí tedy přemýšlet o vhodném uspořádání podmínek, což vede k funkční realizaci edukačního procesu, v němž se využívají zvolené metody a didaktické prostředky. Učitel volí organizační formy podle vývojových potřeb a schopností dětí ve třídě. V mateřské škole se v průběhu dne organizační formy přirozeně střídají a odvíjí se od zvolených cílů učení, ze vzdělávacího obsahu, z individuálních vzdělávacích potřeb dětí a z možností mateřské školy (Syslová, et. al., 2019).

RVP PV (2018, s. 33) uvádí, že *„veškeré aktivity jsou organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností, pracovaly svým tempem atp. Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti, děti mají možnost účastnit se společných činností v malých, středně velkých i velkých skupinách“*.

Svobodová (2010) poukazuje na odlišnost organizačních forem v předškolním vzdělávání a základním vzdělávání. Je na místě uvědomit si, že učitelka stále cílevědomě působí na dítě v mateřské škole. Proto je základní rozdělení organizačních forem dle Skalkové (2007) nedostačující. Ta rozděluje organizační formy na frontální, skupinové, kooperativní, individuální a projektové/otevřené vyučování. Organizační formy se mohou rozlišovat dle různých hledisek – podle míry řízenosti na řízené formy a otevřené formy, nebo podle prostředí.

Dělení organizačních forem nejvhodněji a nejvýstižněji dělí Syslová a Štěpánková (Kropáčková et al., 2019) dle čtyř aspektů:

a. *„hledisko sociální,*
b. *hledisko počtu dětí,*
c. *hledisko obsahu činností,*
d. *hledisko cílů“* (Syslová & Štěpánková in Kropáčková et al., 2019, s. 85).

Z hlediska sociálního vychází organizační formy z toho, do jaké míry se děti mohou učit od sebe navzájem. Autorky (Syslová & Štěpánková in Kropáčková et al., 2019) uvádí, že se z hlediska míry učení jedná o kooperativní a individuální učení.

My se však přikláníme ke **kooperativnímu a individuálnímu vyučování**, které uvádí i Skalková (2007). Kooperativní vyučování je organizováno ve skupině dětí. Umožňuje dětem spolupracovat a komunikovat při plnění zadaného úkolu (Syslová & Štěpánková in Kropáčková et al., 2019). Šmelová a Prášilová (2018) uvádí, že kooperativní vyučování rozvíjí dítě hlavně v interpersonální a socio-kulturní oblasti. Při individuálním vyučování hraje důležitou roli samostatnost dítěte. Dítě má možnost činnosti vykonávat vlastním tempem i svým způsobem. Může být součástí skupinové činnosti, kdy každé dítě plní vlastní úkol.

Mezi další organizaci vzdělávání řadíme organizaci z hlediska počtu dětí. Můžeme ji dělit do čtyř kategorií: **frontální, hromadná, skupinová a individualizovaná**. Frontální organizační forma je plně řízena učitelem. Všechny děti ve třídě provádí činnost najednou. V hromadné organizační formě má učitel roli moderátora, jsou zde také přítomny všechny děti, ale učitel sděluje dětem převážně vstupní a organizační informace nebo hodnotí dětí a činností. V předškolním vzdělávání můžeme do hromadné organizační formy zařadit „kruhy“. Patří zde komunitní, diskuzní, reflexní a výukový kruh. Skupinová organizační

forma je charakteristická tím, že jsou děti rozděleny do menších skupin, učitel zde hraje roli organizátora. Individualizovaná organizační forma se zaměřuje na dispozice, zájmy a potřeby jednotlivého dítěte. Učitel se tedy zaměřuje na individuální odlišnosti dětí a jeho role se odvíjí od přístupu, který v činnosti zaujme (Syslová & Štěpánková in Kropáčková et al., 2019). Šmelová, Prášilová (2018, s. 122) uvádí: *„Princip individualizace spočívá v uzpůsobení práce, aktivit a úkolů možnostem a zájmům dítěte. Tento princip přímo souvisí s požadavky předškolního vzdělávání.“*

Organizace vzdělávání podle obsahu činností se odvíjí od vzdělávací nabídky, kterou dětem učitel poskytuje. Pokud učitel dětem poskytne pestrou nabídku vzdělávacích aktivit, umožní jim, aby si vybraly vlastní vzdělávací cestu. Samozřejmě učitel musí mít ke každé aktivitě stanovený cíl, ke kterému by se dítě mělo dopracovat (Syslová & Štěpánková in Kropáčková et al., 2019).

Opět se dostáváme k otázce cílů, které jsou velmi zásadní ve vhodné volbě organizačních forem. *„Vhodné organizační formy a strategie plánuje učitel vždy v závislosti na stanovených cílech vzdělávání,“* (Syslová & Štěpánková in Kropáčková et al., 2019, s. 89). Učitelem naplánované vzdělávací činnosti jsou organizovány tak, aby byly při jejich realizaci naplněny vzdělávací cíle.

1.3.5 Metody předškolního vzdělávání

Učitelé se při plánování vzdělávací cesty dítěte zamýšlí nad strategiemi, jejichž součástí jsou i metody. Z didaktického hlediska si pod pojmem metoda můžeme představit *„způsob cílevědomého uspořádání aktivit učitele i dětí, které směřují k dosažení cílů,“* (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 126). V odborné literatuře se můžeme setkat s různými klasifikacemi didaktických metod. RVP PV (2018) nestanovuje metody závazně. Jejich volba je plně ponechána na učiteli. Dle Syslové et al. (2019, s. 149) si musíme při volbě metod položit základní otázky: *„Kdy, jak a kterou metodu využít tak, aby bylo dosaženo efektivity vzdělávání s důrazem na rozvoj osobnostních kvalit každého dítěte.“*

Níže uvedená tabulka poskytuje přehled vzdělávacích metod, které jsou využívány v mateřských školách. V tabulce jsou popsány tři druhy vzdělávacích metod a jejich formy, které mohou učitelé využívat v procesu vzdělávání. Pro lepší orientaci jsou dále popsány různé formy metod.

Tabulka 1 Kategorizace vzdělávacích (didaktických) metod v mateřské škole (Syslová et al., 2019, s. 162)

Druh metody	Forma metody	Činnost dítěte s důrazem na činnost učitelky
Slovní	Objasňování, popis	Dítě je příjemcem informací, které mu učitelka zprostředkovává.
	Vyprávění	Dítě naslouchá, učitelka sděluje a vybízí děti také k vyprávění.
	Rozhovor	Dítě se aktivně zapojuje, odpovídá na otázky učitelky, která pořadí a frekvenci otázek připravila.
	Beseda	Dítě si upřesňuje poznatky, získává nové informace, učí se odpovídat i klást otázky. Učitelka volí téma a besedu usměrňuje.
	Předčítání	Dítě poslouchá, vnímá estetický přednes, učitelka čte umělecký text.
Názorná	Pozorování	Dítě vnímá, seznamuje se, učitelka zadává úkol.
	Předvádění	Dítě pozoruje, učitelka vysvětluje pomocí obrázku, modelu, ilustrace.
	Pokus	Dítě pozoruje, odpovídá, učitelka demonstruje a klade otázky.
	Exkurze a vycházka	Dítě pozoruje, aktivně se účastní, učitelka připraví a promyslí.
Praktické činnosti	Cvičení, procvičování	Učitelka zadává konkrétní úkoly, dítě je samostatně plní, učitelka hodnotí splnění úkolu.
	Experimentace	Dítě manipuluje, poznává, učitelka vede činnost dětí.
	Sestavování	Dítě pracuje, učitelka vede děti k samostatnosti.
	Konstruování	Dítě tvoří, sestrojuje pod vedením učitelky.

Skalková (2007) uvádí, že se metody mohou v průběhu edukačního procesu měnit a střídat. Zároveň upozorňuje, že jednostranné používání metod nutně nevede k úspěšným výsledkům. Učitel by tedy měl vhodně metody promýšlet a plánovat v závislosti na stanoveném cíli, charakteru obsahu učiva i v závislosti na znalosti dětí a jejich osobní zkušenosti.

1.3.6 Vliv teorií výchovy a vzdělávání na didaktické strategie

Jako další aspekt didaktických strategií uvádíme přístup učitele k výchově a vzdělávání i filozofii učitele, která zásadně ovlivňuje celý edukační proces.

Výchova a vzdělávání jsou základními pojmy, které v sobě zahrnuje edukace, pojmy jsou navzájem propojeny a nelze je od sebe oddělit. Jednoznačně nelze pojmy výchova a vzdělávání definovat, jelikož jsou různými autory vymezovány odlišně. Oba pojmy se pokusíme objasnit a dále s nimi operovat v souvislosti s teoriemi výchovy a vzdělávání.

Pojem výchova se zaměřuje na morálně postojové kvality osobnosti, které též můžeme nazývat ctnostmi. Se zmíněnou kvalitou je úzce spjat i charakter. Nedílnou součástí výchovy je rozvíjení mezilidské pospolitosti. Vzdělávání zdůrazňuje kognitivní procesy. Mezi kognitivní procesy můžeme řadit osvojování informací, vědomostí, znalostí i dovedností. Na vyšší úrovni probíhá tvoření názorů a postojů, které přesahují již do výchovné sféry. Můžeme tedy pozorovat vztah mezi výchovou a vzděláváním (Helus & Jedlička, 2014).

Na základě objasnění pojmů výchovy a vzdělávání je nutno uvést na jakých principech je založeno současné předškolní vzdělávání. *„Současné předškolní vzdělávání je založeno na principech humanisticky orientované výchovy, respektuje předškolní dítě jako významného aktéra, který ovlivňuje jednání druhého dítěte v kolektivu mateřské školy, ale i konání samotného učitele,“* (Syslová et. al., 2019, s. 53). Zavedení principů současného předškolního vzdělávání předcházel dlouhodobý proces, který byl podmíněn změnami ve společnosti. Po roce 1989 bylo potřeba hledat vhodné cesty, které by přispěly ke změně předškolního vzdělávání (Opravilová, 2016). Zmíněný vývoj označuje Helus (2009) jako obrat pedagogiky k dítěti. Dle Opravilové (2016) se postupně začal utvářet osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, který vymezil hlavní znaky osobnostního přístupu v předškolním období. Osobnostně orientovaný model pojímá dítě jako individuální bytost a respektuje jeho přirozené potřeby, vývojové zákonitosti i sociální a mravní konstanty. Osobnostně orientovaná výchova posloužila jako východisko současného kurikula (Opravilová, 2016).

Opravilová (2016) ve své publikaci uvádí možnost výchovy ovlivnit rozvoj osobnosti člověka. Rozlišuje tři charakteristické směry, které teoreticky uvažují o významu výchovy v životě člověka. Pedagogický empirismus, nativismus a interakční teorie. Pedagogický empirismus nahlíží na dítě jako na prázdnou nádobu, kterou je třeba naplnit. Daný směr se opírá o filozofii, zakládající se na smyslové zkušenosti, která je základním pramenem poznání. Podle pedagogického empirismu je pro výchovu nejzásadnější vliv prostředí. Učitel se převážně zaměřuje na přípravu vhodného prostředí a předpokládá, že tak zajistí potřebný rozvoj dítěte. Pedagogický nativismus naopak staví na vrozeném základu člověka. Rozvoj dítěte není podmíněn získanými zkušenostmi. Dítě samo nejlépe ví, co je potřebné pro jeho rozvoj. Učitel může dětem alespoň nabídnout pomoc. Důležité ovšem je, aby učitel dítěti nic nevnucoval. Interakční teorie nastiňuje vývoj dítěte jako proces vzájemných vztahů. Jsou jimi procesy mezi vrozenými dispozicemi, vlivy prostředí a vlastní aktivitou jedince. Dítě je rozhodujícím subjektem výchovy. Učitel podporuje dítě v samostatném projevu a poskytuje prostor pro jeho uplatnění ve skupině.

Na výše zmíněná východiska navazují teorie vzdělávání, jež představují proudy soudobého pedagogického myšlení a filozofie výchovy. Jsou věnovány myšlenkám nad cíli a obsahu vzdělávání, postavením dítěte, úlohou vychovatele a sociálním a kulturním významu vzdělávání. Teorie vzdělávání můžeme dělit do několika základních směrů a proudů (Opravilová, 2016). Našim cílem není charakterizovat teorii, která je nejvhodnější, nýbrž poukázat na jejich odlišnosti, které spatřujeme v didaktických strategiích a postupech. Každý učitel si v jednotlivých teoriích vzdělávání může nalézt sobě blízkou ideu vztahující se k jeho osobitému přístupu ke vzdělávání. Popis jednotlivých koncepcí edukace směřuje k předškolnímu vzdělávání a je založen na analýze teorií vzdělávání kanadského pedagoga Yvese Bertranda (1998).

Učitel zaměřující se na personalistické teorie ve vzdělávání respektuje dětskou svobodu a otevřenost. Pozornost je zaměřena na osobnost dítěte a svobodné učení, není kladen důraz na obsah vzdělávání. Hlavním úkolem učitele je usnadňovat učení a vést dítě k seberealizaci (Opravilová, 2016). Učitel zastává funkci rádce a experta, který zprostředkovává dítěti zkušenosti (Bertrand, 1998).

Učitel preferující sociokognitivní teorie ve vzdělávání si zakládá na významu kulturních a sociálních faktorů. Hraje zde zásadní roli sociální interakce v mechanismech učení. Klade důraz na různé stránky sociokulturních operací mezi člověkem a jeho prostředím. Učitel respektuje sociální a kulturní faktory, které působí ve školním prostředí na učení. Zaměřuje

se na významné sociální faktory jako je vliv spolužáků, sebepojetí dítěte a vztahy k rodičům a společnosti (Bertrand, 1998).

Akademické teorie chápou vzdělávání jako předávání obecných poznatků, což tvoří základ všeobecného vzdělávání (Opravilová, 2016). Učitel ztotožňující se s akademickými teoriemi zaměřuje pozornost především na předávání hotových poznatků. Zároveň dětem předává trvale uznávané hodnoty jako jsou úcta k demokratickým hodnotám, tradice a smysl pro kázeň (Bertrand, 1998).

Sociální teorie učitele vedou k principu, že vzdělávání má umožnit řešení společenských problémů. Hlavním úkolem učitele je připravit děti na řešení daných problémů. Mezi hlavní témata probíraná učitelem budou zařazeny problémy životního prostředí nebo negativní vliv technologií (Bertrand, 1998).

Učitel zaměřující se na spiritualistické teorie klade důraz na duchovní rozměr života. Hledá vztah mezi lidským já a univerzem. Dítě se učitel snaží osvobodit od materiální skutečnosti, aby se mohlo pozvednout na duchovní úroveň (Bertrand, 1998). Z pohledu předškolního vzdělávání zde můžeme zmínit velmi úzký vztah spiritualistických přístupů s církevními mateřskými školami.

V současné době jsou i v mateřské škole využívány moderní technologie, jež jsou specifické pro technologické teorie. Učitel preferuje při vzdělávání didaktické pomůcky, kterými jsou počítač, tablet či televize, které slouží ke zlepšení výuky (Bertrand, 1998). Učitel přirozeně seznamuje děti s technologiemi a učí je s nimi pracovat.

Kognitivně psychologické teorie jsou založeny na rozvoji kognitivních procesů dítěte, mezi které řadíme usuzování, analýzu, řešení problémů či prekonceptů. Dítě své poznání aktivně konstruuje. Opravilová (2016) uvádí, že základním nosným prvkem pro samostatnou konstrukci poznání a učení dítěte je jeho aktivita.

1.3.7 Transmisivní versus konstruktivistické pojetí výuky

Každý učitel může přistupovat k výchově a vzdělávání dětí v mateřské škole odlišně, což jsme si popsali výše. Nyní se zaměříme na pojetí výuky transmisivní i konstruktivistické.

Transmisivní pojetí výuky je charakteristické využíváním výukových strategií, které zprostředkovávají dětem hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Děti se tedy dostávají do role pasivních příjemců, kdy pouze přijímají od učitele informace. Učitel hraje ve výuce dominantní roli. Transmisivní

pojetí výuky se zaměřuje na učební osnovy a obsah vyučování, není zde příliš místa na potřeby dítěte. Je spojováno především s převládající metodou výkladu, popisem či metodami názorně demonstračními. Mezi nejvyužívanější organizační formy ve zmiňovaném přístupu řadíme frontální výuku (Zormanová, 2012).

Konstruktivistické pojetí výuky naopak předpokládá nasazení výukových strategií, které aktivizují poznávací procesy dětí a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti. Zdůrazňuje především proces konstruování poznatků dítěte. Fenstermacher a Soltis (2008, s. 54) v souvislosti s konstruktivistickým přístupem učitele uvádí popis žákovy práce s informacemi následovně: *„žák neukládá informace v takové podobě, v jaké jsou mu předkládány. Místo toho se v nich snaží najít nějaký smysl, často takovým způsobem, že je propojuje s jinými informacemi nebo s mentálními reprezentacemi toho, s čím se již setkal.“* Důležitým znakem je práce s prekoncepty dětí. Dítě si do mateřské školy přináší určitou představu o tom, jaký svět je, a učitel by měl s touhle představou umět pracovat. Konstruktivistické pojetí výuky je spojováno s komplexními a aktivizujícími metodami, mezi které můžeme zařadit dialog, didaktickou hru, situační učení nebo projektovou, skupinovou a kooperativní výuku (Zormanová, 2012).

Na základě zjištění České školní inspekce můžeme říci, že v předškolním vzdělávání se setkáváme především s transmisivním pojetím výuky. ČŠI (2016, s. 50) zjistila, že „*učitelé při didakticky zacílených činnostech stále preferují frontální vzdělávání před ostatními formami. Nejvyšší zastoupení měly frontální (52,7 %) a individuální (65,4 %) formy práce. Kooperativní formy byly zařazeny pouze ve 22,7 % sledovaných aktivit“*. Nesnažíme se prosazovat konstruktivistické pojetí výuky, nýbrž apelujeme na provázanost obou zmíněných přístupů.

Shrnutí kapitoly

Volba didaktických strategií učitelů v povinném předškolním vzdělávání je složitým procesem, který ovlivňuje mnoho aspektů. Aby učitel mohl využívat efektivní didaktické strategie a naplňovat vzdělávací potřeby dětí, musí se nejprve orientovat v didaktických souvislostech. Učitel v mateřské škole vychází z informací Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a následně musí respektovat školní vzdělávací program své mateřské školy. Efektivní definování vzdělávacích cílů je odrazovým můstkem pro

volbu organizačních forem, metod a didaktických prostředků. Se zmíněnými pojmy musí učitel pracovat každodenně a přemýšlet nad jejich inovacemi. Zároveň má učitel na paměti i různé vzdělávací i výchovné teorie, které také ovlivňují zvolené didaktické strategie. Důležitý vliv na vzdělávací proces má i jedinečná osobnost učitele, na kterou se zaměříme v následující kapitole.

2 OSOBNOST UČITELE JAKO KLÍČOVÝ FAKTOR VE VOLBĚ DIDAKTICKÝCH STRATEGIÍ

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na objasnění didaktických strategií a popsali jsme pojmy, které s nimi souvisejí. Důležitým předpokladem ve volbě didaktických strategií je osobnost učitele v mateřské škole. Každý učitel má jedinečnou osobnost, která ovlivňuje jeho volbu didaktických strategií. Musíme si jasně vytyčit, kdo je učitel v mateřské škole, jakou má roli a jaké má kompetence v předškolním vzdělávání. Zaměříme se také na typologii učitele

Učitelské povolání má velmi zajímavou historickou minulost, ovšem učitel mateřské školy je poměrně mladým povoláním. Oficiálně se zavedlo až v roce 1934. Otázku, kdo je učitel, si klade mnoho autorů publikací. Jako první se pokusil syntetizovat pohled na učitelskou profesi včetně mateřské školy Průcha (Syslová, 2017). Autoři pedagogického slovníku definují učitele následovně: *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu,“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 261). Je tedy patrné, že učitel patří mezi základní činitele vzdělávacího procesu. Často se pojmy učitel a pedagogický pracovník používají jako synonymum, Průcha (2002) však toto tvrzení označuje za nesprávné, poukazuje na zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v jeho aktuálním znění k širší komunitě pedagogických pracovníků.

Výše zmíněný zákon považuje za pedagogické pracovníky kromě učitelů také vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, asistenty pedagogů, trenéry, metodiky prevence v pedagogicko-psychologické poradně nebo vedoucí pedagogické pracovníky. Jak si můžeme všimnout, pedagogický pracovník je tedy velmi široký pojem, a proto se postupem času začalo používat přesnější označení *„učitel“*, což dokazuje i následující změna v RVP PV. *„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání používal od roku 2001 označení předškolní pedagog. Od roku 2016 došlo ke změně na označení učitel,“* (Syslová, 2017, s. 75). Současně RVP PV (2018, s. 8) popisuje učitele v předškolním vzdělávání následovně: *„učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě ‚úkoluje‘ a plnění těchto úkolů kontroluje.“* Terminologická změna souvisí především s inkluzí a s možností přijímat do mateřských škol děti dvouleté. Dané souvislosti přinesou do mateřských škol více kategorií pedagogických pracovníků, a bude

tedy nezbytně nutné, aby se učitel stal koordinátorem a vůdčí osobností týmu. Zde nastává důležitá otázka pro budoucí učitele mateřských škol: *„Bude pro učitele v mateřských školách dostačující pouze středoškolské vzdělání?“* (Syslová, 2017).

2.1 Současné kvalifikační požadavky na učitele v mateřských školách

Kvalifikace učitelů má vliv na kvalitu pedagogického procesu i práci učitele. V České republice mohou učitelé mateřských škol získat svoji kvalifikaci různými způsoby, dle § 6 zákona č. 198/2012 Sb., v platném znění, například středním vzděláním s maturitou, vyšším oborným vzděláním či vysokoškolským vzděláním jak na bakalářské, tak i na magisterské úrovni (Syslová, 2017).

Zvyšování požadavků na kvalifikaci učitelů je jedním z cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, což dokládají i některé mezinárodní dokumenty. V doporučeních OECD již zazněl požadavek na zvýšení kvalifikace učitelů mateřských škol. V Národní soustavě povolání České republiky je také formulován požadavek, že *„nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika,“* (Syslová, 2017, s. 105).

Wiegerová (2015, s. 12) uvádí i další souvislosti: *„Kvalifikace učitele/ky dosažená vysokoškolským vzděláním není akcentovaná jen politickými doporučeními, ale zaznívá také z úst samotných učitelek.“* Což dokazuje Koťátková (2014), která specifikovala oblasti, v nichž učitelé mateřských škol pociťují nedostatečné vzdělání. Jedná se především o oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Dále Koťátková uvádí, že učitelé mají zájem o nové informace z oblasti výchovy a zároveň chtějí poznat systém fungování předškolních zařízení jiných zemí. Syslová a Hornáčková (2014) ve svém výzkumu došly k zjištění, že u učitelek s vysokoškolským vzděláním narůstá schopnost reflektovat svou činnost, zdůvodnit výběr a význam aktivit vykonávaných s dětmi anebo schopnost nestanovovat si nesprávné cíle.

2.2 Kvalita v práci učitele

Učitelé hrají klíčovou roli v kvalitě vzdělávání. Učitelé mateřských škol svými schopnostmi volit efektivní didaktické strategie dosahují u dětí cíleného rozvoje. Definovat základní znaky ideálního učitele není jednoduché. Vzniklo několik odborných studií zabývajících se tímto tématem. Mezi kritéria kvality učitele můžeme zařadit: znalost obsahu vzdělávacího programu, schopnost vytvářet multidisciplinární učební prostředí, integrovat hru a učení a vést partnerskou podporující interakci s dětmi i mezi učiteli navzájem. Kvalita učitele je

chápána jako vzájemné propojení různých aspektů jeho práce. Některé aspekty jsou obtížně pozorovatelné a uchopitelné, proto byly sdruženy do jednotlivých oblastí. Vznikly tak modely určené učitelům mateřských škol, které vychází z komplexního obrazu práce učitele (Syslová, 2017).

Uvedeme si nyní dva modely kvalitního učitele. „*Kompetentní učitel pro 21. století"* (Kargerová et al., 2011) je mezinárodní profesní rámec kvality učitele mateřské školy ISSA (International Step by Step Association). Obsahuje sedm oblastí:

- komunikace,
- rodina a komunita,
- inkluze, různorodost a demokratické hodnoty,
- plánování a hodnocení,
- výchovně vzdělávací strategie, učební prostředí,
- profesní rozvoj.

Učitel si zmíněné oblasti sám vyhodnocuje za pomoci kritérií a indikátorů, které jsou uvedeny v jednotlivých oblastech.

Jako druhý model uvádíme evaluační nástroj *„Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy".* Základem dokumentu jsou profesní činnosti učitele mateřské školy. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele. V nástroji jsou vyjádřeny kvality v osmi oblastech. Mezi oblasti řadíme: plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele (Syslová, 2017).

Prototypovým modelem kvalitního učitele se zabývala i Syslová (2017, s. 93), která popisuje ve své práci prototypový model jako *„syntetický rámec, který obsahuje vlastnosti odlišující experty od zkušených učitelů ne-expertů".* Vychází z myšlenky dvou autorů Sternberga a Horvathema (1995) o tzv. *rodové podobnosti*. Autoři se zabývali v souvislosti s kvalitou učitele třemi kategoriemi, a to učitelovými znalostmi, účinností práce a vhledem (kreativním řešením problémů). Prototypový model kvality učitele mateřské školy vychází z vnímání vzdělávacích situací jako interakcí, které se řetězí a neustále na sebe navazují.

2.3 Vývoj profesní dráhy učitele

Pro potřeby diplomové práce je důležité zmínit vývoj profesní dráhy učitelů, jelikož zkušenosti učitele z praxe ovlivňují jeho uvažování i rozhodování. V předchozím textu jsme definovali pojem učitel. Zazněla otázka, zda bude dostačující středoškolské vzdělání učitelů mateřských škol. Jelikož se od učitele v mateřské škole nevyžaduje vysokoškolské vzdělání, může učitel nastoupit do mateřské školy ihned po úspěšném absolvování maturitní zkoušky. Některé začínající učitelky tak zahajují svou profesní kariéru v 18 letech.

Existují souvislosti z hlediska vztahu mezi určitou etapou profesní dráhy a kvality práce učitele. Jednotlivé fáze profesní dráhy učitele se od sebe liší svými charakteristickými vlastnostmi. Jedná se o fáze (Průcha, 2013, s. 202):

- *„volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství),*
- *profesní start (vstup do povolání),*
- *profesní adaptace (první roky povolání),*
- *profesní vzestup (kariéra),*
- *profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání),*
- *profesní vyhasínání (‚vyhoření'), resp. profesní konzervatismus."*

Profesní start je charakteristický vstupem člověka do výkonu povolání. V odborné české i zahraniční literatuře se můžeme setkat i s termínem „začínající učitel" (beginning teacher). Tato fáze se považuje za velmi důležitou. Po období profesního startu následuje období stabilizace. V tomto období můžeme učitele označit jako experta. Konečnou etapou v učitelské profesi je profesní vyhasínání (Průcha, 2013).

Syslová a Hornáčková (2014) ve své studii uvádí, že ohledně přesného vymezení učitelů-profesionálů nebo učitelů-expertů panují určité neshody. Existuje několik pokusů o jasném vymezení znaků profese učitele. Všechny definice však mají dva společné body. Prvním je dlouhé přípravné vzdělávání na vysoké úrovni, s čímž souvisí i dosažené vzdělání učitele. Dalším bodem jsou náročné profesní (expertní) dovednosti učitele.

V zahraničních publikacích se taktéž nachází myšlenky o dalším rozvoji učitelů. Beaty (2017) se ve své publikaci zaměřuje na dovednosti učitele v předškolním vzdělávání. Upozorňuje na důležitost profesního rozvoje. Rozděluje profesní rozvoj do tří kategorií. První kategorie se zaměřuje na učitelskou profesi jako na neustálé získávání vědomostí ze

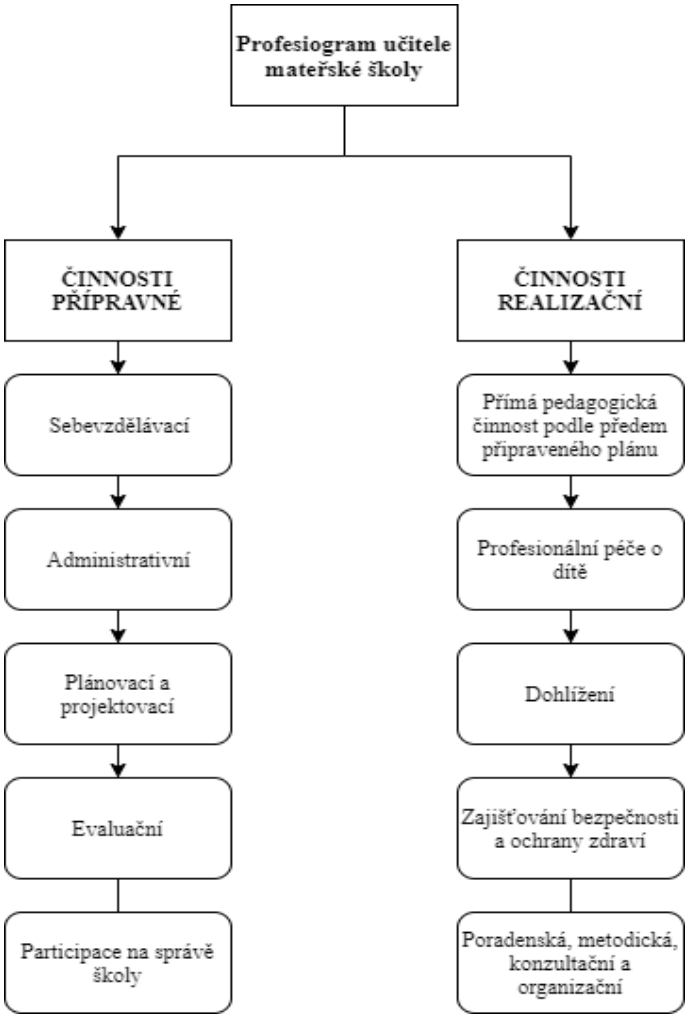
svého specifického oboru. Dále se zaměřuje i na další vzdělávání učitelů. Další kategorie se zabývá chováním učitele k dětem, rodinám i dalším spolupracovníkům. Učitel přistupuje ke všem s respektem a úctou. Poslední kategorie pojednává o neustálém profesním růstu. I učitel v mateřské škole by se měl zapojovat do pedagogických spolků, orientovat se v odborných publikacích a sdílet zkušenosti se svými kolegy.

2.4 Profesní činnosti učitele

Profesní činnosti učitelů mateřských škol mají osobitý charakter a jsou do určité míry vázány na prostředí a podmínky mateřské školy. Znamená to, že podobu profesních činností ovlivňuje počet dětí ve třídě, složení třídy, ale také prostorové uspořádání. Mateřskou školu v současné době mohou navštěvovat děti od dvou do šesti či sedmi let. Je to opravdu pestré věkové složení, tento předpoklad klade na profesní činnosti učitele vysoké nároky. Dále jsou profesní činnosti učitele ovlivněny i kurikulem předškolního vzdělávání (Syslová et al., 2019).

Profesní požadavky učitele můžeme najít v katalogu popisu povolání v *Národní soustavě povolání.* V tomto katalogu jsou pro učitele mateřských škol definovány pracovní činnosti v několika bodech.

Problematice činností učitele mateřské školy se ve výzkumu věnovala Burkovičová (2012). Vytvořila *„profesiogram“*, který zahrnuje téměř sto různých činností učitele mateřské školy a ukazuje nám proporce daných činností. K hlavním činnostem patří plánování, organizace a evaluace vzdělávacího procesu. Burkovičová kategorizovala činnosti do dvou hlavních skupin a pěti podskupin, jak můžeme vidět na obrázku níže.



Obrázek 2 Profesiogram (Burkovičová, 2012)

2.5 Profesní kompetence učitele

Pokud budeme hovořit o profesních kompetencích učitele v mateřské škole, je na místě tento pojem definovat. Svobodová a Vítečková (2017) označují definici tohoto pojmu za náročnou a problematickou. Odborná veřejnost vede diskuzi o obsahu tohoto pojmu. Svobodová zmiňuje několik autorů, kteří se o problematiku zajímají, a dává do popředí Vašutovou, která se problematikou dlouhodobě zabývá. Vašutová (2004, s. 92 in Svobodová, 2017, s. 28) uvádí definici profesních kompetencí jako *„otevřený, rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje jednáním učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“.*

Vašutová (2007, s. 35–37) sestavila ve své publikaci strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele na:

- *„předmětové,*
- *didaktické a psychologické,*
- *pedagogické,*
- *diagnostické a intervenční,*
- *sociální, psychosociální a komunikativní,*
- *manažerské a normativní,*
- *profesně a osobnostně kultivující,*
- *ostatní.“*

2.6 Role učitele v mateřské škole

V mateřské škole vznikají specifické situace, které učitel může zvládat převzetím určité role, která je pro něj velmi specifická. Je to především role sociální, jelikož se učitel dostává do kontaktu s širokou škálou sociálních skupin. Každá skupina má od učitele určitá očekávání a učitel se tak dostává do různých rolí. Dále můžeme roli učitele brát v kontextu učitelského sebepojetí (Syslová, 2017).

Při podrobnějším popisu jednotlivých rolí učitele mateřské školy se budeme opírat o model pedagogických rolí učitele podle Vašutové. Vašutová (2004) pojednává o všech skupinách profesních činností, které jsme si popsali v předchozí kapitole, a tak navážeme na její práci, protože pokrývá sociální status profese učitele, ale i její specifičnost. Vašutová popisuje sedm základních rolí učitele, které jsou uvedeny v tabulce níže (Vašutová, 2004, s. 81):

Tabulka 2 Role učitele dle Vašutové (2004)

1. Role socializační a kultivační	Učitel zosobňuje model hodnot naší společnosti, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační, činnosti sebevzdělávací).
2. Role angažované osobnosti	Učitel má společenský závazek, který je spojován s jeho vystupováním na veřejnosti, zapojováním do kulturního života, do odborných diskuzí, přednáškové činnosti apod. (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační, činnosti sebevzdělávací a činnosti spadající do skupiny participace na správě školy).
3. Role diagnostická a evaluační	Učitel diagnostikuje potřeby, zájmy, věkové i individuální zvláštnosti dětí, vztahy ve skupině, svoje sebepojetí a profesní dovednosti, hodnotí efektivitu procesů vzdělávání, podmínek a výsledků dětí (činnosti evaluační).
4. Role projektanta	Učitel dokáže na základě informací z diagnostiky a hodnotících činností naplánovat diferencované vzdělávání, které vyhovuje potřebám jednotlivých dětí a cíleně rozvíjet jejich potenciál (činnosti plánovací a projektové).
5. Role facilitátora	Učitel je průvodce učením dětí prostřednictvím vzdělávacích strategií, vytváří optimální podmínky pro spontánní i řízené učení dětí, podporuje řešení učebních, ale i sociální problémů (všechny skupiny realizačních činností).
6. Role konzultanta	Učitel dokáže artikulovat cíle a postupy, které využívá pro rozvoj dětí, naslouchá a komunikuje jak s odborníky a ostatními kolegy, tak s rodiči a další širokou veřejností (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační).
7. Role administrátora	Učitel vede povinnou dokumentaci, ale i dokumentaci z diagnostické a evaluační činnosti formálně i obsahově ve vysoké kvalitě, neboť si je vědom, že dokladuje jeho profesní úroveň a kvalitu vzdělávání, kterou poskytuje (činnosti administrativní).

2.7 Osobnost učitele

Opravilová (2016) popisuje osobnost člověka jako souhrn všech jeho vlastností. Tyto vlastnosti jsou uspořádány do jedinečného celku. Jak víme z psychologických poznatků, tak vlohy, schopnosti či temperament determinují do jisté míry osobnost. Podstatné je, jak si je člověk uvědomuje a jak s nimi zachází. Učitelská profese je považována za jednu z nejnáročnějších a byly pro ni vypracovány soubory požadavků na psychickou a fyzickou vybavenost. K těmto požadavkům patří: důvěra ve vlastní výchovné působení, zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost jako schopnost nacházet nová, originální řešení a umění citlivě jednat s dítětem (Opravilová, 2016).

Osobnost učitele můžeme rozpoznat sledováním učitele v akčním prostředí, kde se osobnostní rysy projevují nejlépe. Můžeme tak sledovat tyto komponenty: psychická odolnost, adaptabilita osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost (Mikšík, 2007 in Dytrtová & Krhutová, 2009). Učitel by měl být především odborník, který je dobře připraven formovat osobnost dítěte a vycházet z jeho podstaty. Odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopností dětí (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Do pojetí učitele se promítá jeho osobnost. Pojetí učitele je utvářeno tím, jak vidí učitel sám sebe. Jak se učitel projevuje ve vztahu k rodičům a jak se projevuje uvnitř mateřské školy. Přínosným základem pro budování svého postavení učitele mateřské školy by mohlo být uvědomění si odbornosti učitelské profese. Dalšími významnými složkami jsou potřeba sebevzdělávání i sebepoznání, povědomí o aktuálních otázkách v oboru a využití těchto poznatků a zkušeností v praxi (Wiegerová, 2015).

2.7.1 Typologie učitele

Jednou z dimenzí osobnosti jsou i typy učitelů. Právě osobnostní znaky učitele ovlivňují jeho jednání. Kdo zná své osobnostní dispozice, může své jednání ovlivnit a připravit se tak na úskalí a uvědomit si své slabé a silné stránky. S touto znalostí můžeme dojít až k hledání cesty jak své problémy překonat. Dostáváme se tedy k důležité oblasti – k sebepoznání a sebehodnocení, které je v učitelské profesi velmi důležité (Opravilová, 2016).

Typologie učitele neslouží k zařazování učitelů do specifických skupin. Jejím hlavním smyslem je deskripce a schematizování profesní stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování. Do typologie učitelů se promítá mnoho proměnných. Zejména vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování či učitelovy postoje. Každý typ popisuje určitou

charakteristiku. Je důležité si uvědomit, že tak jako každý člověk je jiný, tak i každý učitel má své specifické charakteristiky a může se zhlédnout v mnoha typech učitele. Mezi základní typologii učitele můžeme zařadit typologie Lewina a Caselmanna (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Lewin svou typologii formuloval na základě experimentů zaměřených na zkoumání účinku odlišných stylů výchovy. Ze svých výsledků následně stanovil tři typy učitelů. Jsou jimi autokratický, liberální a demokratický typ. Autokratický typ učitele lze popsat jako učitele náročného, přísného a důsledně vyžadujícího kázeň a poslušnost. Liberální typ učitele má nízké nároky, připouští volnost a v plnění požadavků není důsledný. Demokratický typ učitele je laskavý, vstřícný, přiměřeně náročný a důsledný učitel, který svým stylem vedení dosahuje dobrých výsledků. Caselmann svou typologii zaměřil na celkovou osobnost učitele, a tak dělí učitele na dvě skupiny – logotrop a paidotrop. Logotrop je učitel zaměřený na obsah, který učí. Paidotrop je učitel, u kterého převládá zájem o dítě a jeho problémy (Opravilová, 2016).

V současnosti jsou tyto typologie již překonané, hlavně kvůli změnám učitelských rolí. „*Tyto změny reflektuje Vašutová (2004) ve shodě s Prokopem (2002), který rozděluje učitele podle jejich postojů ke školské reformě na tradicionalisty a chameleony,"* (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 19). Učitel tradicionalista zaujímá negativní postoj k reformě, lpí na tradičním pojetí, jak již z názvu vyplývá. Reforma narušuje jeho zajetý stereotyp, a tudíž nemá snahu se adaptovat na příslušné změny. Učitel chameleon si naopak uvědomuje důležitost potřeby změn, ovšem změny přijímá jen „na oko". Je toho názoru, že reforma nepřinese nic nového (Dytrtová & Krhutová, 2009).

2.7.2 Vyučovací styly učitelů

Škoda a Doulík (2011, s. 68) uvádí, že vyučovací styl učitele můžeme chápat jako *„určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat během vyučování".* Ze zmíněné citace vyplývá, že existuje určitá vazba mezi vyučovacím stylem a didaktickou strategií učitele. Na základě individuálního vyučovacího stylu učitele jsou voleny specifické didaktické strategie k dosažení konkrétních cílů. Proto je pro naši práci velmi důležité popsat jednotlivé vyučovací styly učitelů.

Fenstermacher a Solis (2008) uvádí tři styly vyučování. Komparují je dle pěti ústředních částí vyučování: vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva, cíle a charakteru vztahů a interakce. Každý z vyučovacích stylů specifickým způsobem vnímá zmíněné části vyučování. Mezi tyto vyučovací styly Fenstermacher a Solis řadí styl exekutivní, facilitační a liberální. **Exekutivní vyučovací styl** se zaměřuje především na obsah výuky a vyučovací metody. Menší pozornost je věnována potřebám a zájmům žáka. Tento styl učení poskytuje srozumitelné, přímočaré prostředky k přenesení poznatků. Učitelka podává jasné instrukce a má připravený rámec výuky. Ve své výuce preferuje frontální výuku namísto individuální. **Facilitační vyučovací styl** se vyznačuje tím, že učitel je v roli facilitátora, zaměřuje pozornost na osobnost žáka. Učitel dítě povzbuzuje a zajímá se o jeho osobní rozvoj. Pro učitele není učivo na prvním místě, spíše jej vnímá jako prostředek rozvoje dětí. Učitel věří, že děti přichází do školy s množstvím znalostí a vědomostí. Úkolem učitele je tyto dříve získané vědomosti, znalosti, postoje, potřeby i zájmy dítěte propojovat s novými obzory. Do facilitačního stylu patří teorie konstruktivismu a mnohočetných inteligencí. Obě teorie chápou žáka jako aktivní subjekt jeho vlastního učení a učitel se má snažit porozumět svým žákům. V **liberálním vyučovacím stylu** jsou prioritou pro učitele vzdělávací cíle a znalost učiva. Vedlejší úlohu hrají metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žáky. Učitel prosazující liberální vyučovací styl usiluje o výchovu ušlechtilé a kompetentní osobnosti. V praxi to znamená, že učitel pomáhá dětem stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnými lidskými bytostmi.

2.8 Učitelské přesvědčení ovlivňující didaktické strategie

Didaktické strategie učitelů jsou do jisté míry ovlivňovány učitelským myšlením i přesvědčením. Straková a kolektiv (2014, s. 35) uvádí, že „*v české profesní komunitě jsou za základní pojmy považovány pedagogické/učitelské myšlení (teachers thinking) a učitelovo pojetí výuky chápané jako jádro profesního ‚já'. Profesní přesvědčení (beliefs) jsou považována za významnou součást jak učitelova pojetí výuky, tak jeho myšlení, která zásadním způsobem ovlivňují rozhodovací procesy, akci i její reflexi".* Pedagogické přesvědčení ovlivňuje rozhodovací procesy, tedy jak učitel bude učit. Straková a kolektiv (2014) doplňují zásadní informaci, že v České republice není profesnímu přesvědčení učitelů věnovaná v teorii a výzkumu výrazná pozornost. Přesvědčení učitele je ovšem důležitou součástí učitelovy profesní identity.

Důležitost přesvědčení učitelů potvrzuje i Majerčíková et al. (2020, s. 82): *„Přesvědčení učitelů je důležitý koncept, protože nám pomáhá porozumět, čím je činnost učitele vnitřně determinována. Přesvědčení je jakýsi filtr, který ovlivňuje učitelovo rozhodování. Determinuje jeho řízení třídy a vyučovací strategie.“*

Do učitelského přesvědčení můžeme zahrnout způsob, jak učitel přemýšlí o sobě a své práci, jejím smyslu i efektech, v čem vidí těžiště profese, jak vnímá nároky a požadavky na učitele, čemu věří, jak svou učitelskou činnost prožívá, jaké má hodnoty a postoje. Všechny zmíněné aspekty mají zásadní vliv na vše, co učitel dělá, a jak se rozhoduje (Straková et al. 2014).

Shrnutí kapitoly

Osobnost učitele zásadně ovlivňuje průběh vzdělávacího procesu v mateřských školách. Jeho specifická osobnost působí na volbu konkrétních vzdělávacích činností a dalších aspektů edukačního prostředí. Učitel nezastává jen jednu roli, ale v rámci své profese vstupuje hned do několika rolí, které se navzájem prolínají. Tak jako tomu je u osobnosti člověka, tak i učitelé mají svou specifickou typologii, která nám může objasnit základní determinanta učitelova chování či jednání. Existuje několik odborných publikací, které jsou zaměřeny specificky na učitele a jeho osobnost. Je to hlavně z toho důvodu, že je dané téma velmi obohacující pro samotné učitele. Pro učitele by mělo být nejzákladnější pro nejprve poznat sám sebe a neustále pracovat na svém profesním růstu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem předškolního vzdělávání je, aby si dítě osvojilo základy klíčových kompetencí a získalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání (RVP PV, 2018). Osvojování klíčových kompetencí dítěte ovlivňuje do vysoké míry učitel v mateřské škole. Aby bylo osvojování kompetencí na dobré úrovni, je zapotřebí, aby učitelé využívali efektivní didaktické strategie. Vzhledem ke zvolenému tématu byl realizován kvalitativní typ výzkumu, který umožňuje proniknout hlouběji do tématu.

3.1 Cíle výzkumu

Cílem předkládaného výzkumu je zjistit, jaké didaktické strategie volí učitelky mateřských škol při vzdělávání dětí plnících povinnou předškolní docházku.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Odhalit postupy učitelek při vzdělávání dětí plnících povinnou předškolní docházku.
2. Porozumět, jaké jsou převažující aspekty didaktické volby učitelek mateřské školy.

Z daných cílů vycházejí hlavní výzkumné otázky:

1. Jak učitelky postupují při vzdělávání dětí v povinném předškolním vzdělávání.
2. Jaké aspekty převažují v didaktické volbě učitelek mateřské školy.

3.2 Výzkumná metoda a technika sběru dat

V kvalitativním výzkumu byla využita metoda nestrukturovaného (zúčastněného) pozorování, jenž Švaříček a Šeďová (2014) popisují jako pozorování, při kterém sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Dochází zde k interakci mezi výzkumníkem a pozorovaným účastníkem výzkumu. Badatel nezasahuje do výuky a předem účastníky požádá o souhlas s výzkumem. Účelem nestrukturovaného pozorování je podle autorů získat popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené.

Pozorování probíhalo přímo v mateřských školách. Vybrané participantky byly sledovány při práci s dětmi v ranních a dopoledních hodinách. Do činností nebylo zasahováno. Celkem proběhlo sedm pozorování ve třech mateřských školách.

Metoda pozorování byla doplněna o polostrukturované interview s respondentkami, které bylo provedeno na základě témat dle připraveného kostry témat, jenž vycházel z hlavního

cíle výzkumu. Následovala obsahová analýza školních vzdělávacích programů mateřských škol, ve kterých byl prováděn výzkum.

Pro analýzu dat byla zvolena technika otevřeného kódování. Celkem bylo uskutečněno sedm pozorování i interview. Data byla analyzována metodou „papír tužka“. Text byl rozčleněn na jednotlivé sekvence, kterým byly přiřazeny kódy. Pojmenované kódy byly následně seskupovány do příslušných významových kategorií.

V předloženém výzkumu dochází k triangulaci metod, což znamená, že je ve výzkumu využito více metod. Švaříček a Šeďová (2014) popisují triangulaci jako koncept, který zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Jednotlivé metody jsou stavěny proti sobě s cílem maximalizovat validitu sebraných dat. S triangulací jsou však spojena i rizika výzkumu. Velké riziko můžeme spatřovat v tom, že se výzkumný projekt rozpadne do několika projektů. Během výzkumu bylo dbáno na to, aby každá metoda sběru dat měla stejné zaměření. Spojení pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentu poskytlo komplexnější náhled na didaktické strategie.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Ve výzkumu pracujeme se třemi metodami. Každá metoda má odlišný výzkumný vzorek a je zapotřebí ujasnit rozdělení výzkumného vzorku. Při pozorování bylo sledováno sedm učitelek mateřských škol. S každou bylo provedeno interview. Analýza školních vzdělávacích programů je zaměřena na mateřské školy, ve kterých pozorované učitelky pracují.

Pozorování se uskutečnila ve třech mateřských školách. Bylo pozorováno sedm učitelek ze tří mateřských škol ve Zlínském kraji. Učitelky byly vybrány záměrným výběrem s ohledem na cíl výzkumu. Byly vybrány participantky, které vzdělávají děti v povinném předškolním vzdělávání. Pozorování byla provedena při ranních činnostech i při hlavní edukační činnosti.

Délka praxe učitelek se pohybovala od 1 roku do 38 let. Všechny učitelky mají ukončené pedagogické vzdělání na úrovni středoškolského s maturitou, vysokoškolského bakalářského nebo vysokoškolského magisterského. Pro udržení anonymity jsou učitelky označeny jako U1 – U7. Jednotlivé mateřské školy jsou označeny jako MŠ1 – MŠ3.

Na vědomí byla brána i genderová otázka, v teoretické části je pracováno se slovem učitel všeobecně. V praktické části z důvodu pozorování pouze žen, je využíván pojem učitelka, ředitelka.

3.3.1 Charakteristika participantů výzkumu

Níže můžeme vidět tabulku, kde je uvedena základní charakteristika jednotlivých participantek z pohledu zařazení do mateřské školy, dosaženého vzdělání a délky praxe. Charakteristika jednotlivých učitelek je založena na základě rozhovorů, které s nimi byly uskutečněny.

Tabulka 3 Charakteristika participantů výzkumu

Učitelka	Mateřská škola	Dosažené vzdělání	Délka praxe
U1	MŠ1	Úplné středoškolské	5
U2	MŠ2	Úplné středoškolské	37
U3	MŠ1	Vysokoškolské Bc.	7
U4	MŠ2	Vysokoškolské Mgr.	20
U5	MŠ3	Úplné středoškolské	3
U6	MŠ2	Vysokoškolské Bc.	38
U7	MŠ2	Úplné středoškolské	1

Učitelka U1

Participantka pracuje jako učitelka v mateřské škole pět let. Její dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou. V době výzkumu nastoupila do nové mateřské školy, kde pracuje se staršími dětmi. Praktikuje zde své dřívější zkušenosti z jiných mateřských škol. Během své pětileté praxe pracovala v homogenní i v heterogenní třídě. Má zkušenosti i s dětmi s podpůrnými opatřeními. Zajímá se o další vzdělávání a v průběhu let absolvovala několik vzdělávacích kurzů, například kurz logopedického asistenta. Aktivně se zapojovala do vzdělávání dětí, které nastupovaly do základního vzdělávání. S kolegyní uskutečňovaly konzultace pro rodiče a děti, které byly v posledním roce předškolní docházky. Náplní konzultací byla pomoc rodičům, jak své děti připravit lépe do školy. Nyní má ve třídě děti ve věkovém rozmezí od 4 do 6 let.

Učitelka U2

Participantka pracuje jako učitelka v mateřské škole již 37 let. Po celou dobu výkonu své profese působila v mateřské škole v menší obci. Během dlouholeté praxe se samozřejmě setkala s dětmi v povinném předškolním vzdělávání. Zažila několik odkladů školní docházky. Díky své praxi dokáže porovnat současné předškolní vzdělávání se vzděláváním

v letech minulých. Práci s dětmi participantka plánuje a snaží se do výuky zakomponovat i skupinové, kooperační či párové formy výuky. Děti k činnostem motivuje svým osvědčeným způsobem. Ve třídě má smíšenou skupinu dětí ve věku od 4 do 6 let.

Učitelka U3

Participantka působí v mateřské škole jako ředitelka. Dosažené vzdělání je vysokoškolské ukončené titulem Bc., v oboru Učitelství pro mateřské školy. Dva roky působila na základní škole jako asistentka pedagoga a vychovatelka. Poté nastoupila jako učitelka do mateřské školy. V práci s dětmi v posledním roce předškolní docházky využívá své zkušenosti ze základní školy. V praxi viděla, jak probíhá přechod dětí z mateřské školy do základní. Tyto poznatky aplikuje na děti v povinném předškolním vzdělávání. Ve třídě má smíšenou skupinu dětí ve věku od 4 do 6 let. Hojně využívá skupinové vyučování. S dětmi pracuje individuálně a zaměřuje se na jejich aktuální potřeby a zájmy.

Učitelka U4

Participantka působí v mateřské škole jako ředitelka. Dosažené vzdělání je vysokoškolské ukončené titulem Mgr., v oboru Speciální pedagogika. Ředitelka se aktivně zapojuje do vzdělávání dětí. V průběhu svého ředitelského působení se zaměřila na kvalitní vybavení tříd. Je pro ni velmi důležité prostředí, kde se uskutečňuje edukační proces. Třídy jsou vybaveny moderními didaktickými pomůckami, které jsou přístupné pro děti. Ředitelka promýšlí práci s didaktickými pomůckami a zaměřuje se na individuální vzdělávání dětí. Ve třídě má smíšenou skupinu dětí ve věku od 3 do 6 let. Aktivně se zajímá o Montessori pedagogiku.

Učitelka U5

Participantka s úplným středoškolským vzděláním. Nejprve působila ve větší mateřské škole ve velkoměstě, kde bylo ve třídě až 28 dětí. Po mateřské dovolené nastoupila do menší mateřské školy. V mateřské škole působila v době pozorování teprve krátce a s dětmi se seznamovala. Ve třídě má věkově smíšenou třídu od 4 do 6 let. K dětem přistupuje energicky a vytváří příjemné prostředí. Má zkušenosti s programem „Začít spolu“. Své znalosti využívá i v nynějším zaměstnání, kde dětem nabízí různé druhy činností ve vzdělávacích centrech. Zaměřuje se na individuální, ale i skupinové vyučování. Dříve již pracovala s dětmi v povinném předškolním vzdělávání.

Učitelka U6

Participantka s 38letou praxí. Její dosažené vzdělání je vysokoškolské ukončené titulem Bc., Speciální pedagogika. Učitelka se velmi aktivně zapojuje do dění celé mateřské školy, protože dříve působila jako ředitelka. Ve třídě aktivně využívá didaktické pomůcky a podněcuje děti k vlastní tvorbě. Působí ve věkově smíšené skupině dětí ve věku od 3 do 6 let. Při práci s dětmi v posledním roce předškolního vzdělávání využívá pestrou škálu metod. K dětem v posledním roce předškolního vzdělávání přistupuje zodpovědně a podporuje je v jejich objevování. O své zkušenosti se často dělí se svými kolegyněmi, se kterými ráda spolupracuje a podněcuje je k novým myšlenkám.

Učitelka U7

Participantka s úplným středoškolským vzděláním. V mateřské škole začala pracovat ihned po dokončení střední pedagogické školy. V mateřské škole působí teprve krátce. K dětem přistupuje přátelsky a snaží se vybudovat pozitivní vztahy. Ve třídě působí se zkušenější kolegyní, se kterou vše konzultuje a společně tvoří třídní vzdělávací plán. S dětmi v povinném předškolním vzdělávání nemá zkušenosti. Postupně si učitelka osvojuje různé metody vzdělávání. Jeví viditelný zájem o další vzdělávání, jelikož cítí potřebu hlubšího poznání svého oboru. Pravidelně se na vzdělávací proces připravuje s podporou uvádějící učitelky.

3.3.2 Charakteristika školních vzdělávacích programů

Níže uvedená tabulka prezentuje školní vzdělávací programy jednotlivých mateřských škol, ve kterých bylo uskutečněno pozorování. Jsou zde uvedeny základní informace. Jedná se o název školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu. Dále počet pozorování, která proběhla v dané mateřské škole.

Tabulka 4 Charakteristika vzdělávacích programů

Mateřská škola	Název ŠVP	Název TVP	Počet pozorování
MŠ 1	Svět kolem nás (ŠVP 1)	Těšíme se na kamarády	2
MŠ 2	Školní kurikulum podpory zdraví (ŠVP 2)	Já a moje školka Moje město	4
MŠ 3	V naší školce je to príma (ŠVP 3)	Ve školce jsme kamarádi	1

ŠVP 1

Školní vzdělávací program nese název *„Svět kolem nás“*. Platnost dokumentu je od 1. 9. 2019. Obsahuje stanovené informace dle RVP PV.

Mateřská škola se nachází v menší obci ve Zlínském kraji, disponuje dvěma třídami. V jedné třídě jsou děti ve věku od 2 do 4 let a ve druhé jsou děti starší. Ve třídě, kde probíhalo pozorování, je zapsáno 20 dětí. Jsou zde děti ve věku od 4 do 6 let, z nichž je 10 dívek a 10 chlapců. Z toho 9 dětí plní povinné předškolní vzdělávání.

ŠVP 2

Školní vzdělávací program nese název *„Školní kurikulum podpory zdraví“*. Platnost dokumentu je od 1. 9. 2019. Obsahuje stanovené informace dle RVP PV.

Mateřská škola se nachází ve městě ve Zlínském kraji, má čtyři třídy a jedno odloučené pracoviště v nedaleké obci. Třídy jsou věkově smíšené. Věk dětí se pohybuje od 3 do 6 let. Pozorování byla uskutečněna ve dvou třídách. V první třídě je zapsáno 24 dětí, z toho 13 dětí plní povinné předškolní vzdělávání bez odkladu. Ve druhé třídě je zapsáno 27 dětí. Z toho 12 dětí navštěvuje povinné předškolní vzdělávání, 3 děti jsou s odkladem.

ŠVP 3

Školní vzdělávací program nese název „*V naší školce je to príma*“. Platnost dokumentu je od 1. 9. 2019. Obsahuje stanovené informace dle RVP PV.

Mateřská škola se nachází v menší obci, má dvě třídy. První třída je pro děti ve věku od 2 do 3 let. Pozorování bylo uskutečněno ve třídě, kam docházejí děti ve věku od 4 do 6 let. V této třídě je zapsáno 20 dětí, z toho 6 dětí plní povinné předškolní vzdělávání.

3.3.3 Vstup do terénu

Bylo pozorováno celkem sedm učitelek mateřských škol v ranních i dopoledních hodinách. Návštěva tříd probíhala s předstihem, aby byly participantky seznámeny s cílem pozorování. Participantky byly vždy ujištěny, že záměrem není hodnotit jejich práci, ale pouze sesbírat data potřebná pro výzkum. Zároveň probíhalo seznámení se s prostředím třídy a dětmi, aby nedocházelo k narušení běžného chodu. Pozorování bylo zaměřeno na všechny činnosti, které participantky nabízely, jak při hlavní didaktické činnosti, tak mimo ni. Z pozorování vyplynulo mnoho otázek, jako například: Jak participantky plánují svou nabídku vzdělávacích činností? Drží se svých připravených plánů nebo se zaměřují na aktuální dění

ve třídě? Jak participantky reálně postupují při vzdělávání dětí? Co ovlivňuje jejich učitelské rozhodování? Jaké volí vzdělávací metody? Jaké organizační formy nejvíce využívají? Jak motivují děti v povinném předškolním vzdělávání? Jak participantky s dětmi komunikují? Jak postupují participantky při hodnocení dětí?

Pozorování bylo následně doplněno polostrukturovaným interview. Byly utvořeny okruhy otázek, které dopomohly k hlubšímu pochopení činností učitelek. Interview byla vždy zahájena neformálními rozhovory, při nichž byly participantky seznámeny s průběhem interview i se stanoveným záměrem. Následně byl vytvořen transkript interview. V transkriptech byly vyhledávány spojující znaky – kódy. Na základě kódů byly tvořeny kategorie pro participantkami vyjadřované klíčové faktory, ovlivňující jejich volené didaktické strategie.

4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V následující kapitole jsou uvedeny výsledky provedeného výzkumného šetření. Veškerá shromážděná data z pozorování i z interview byla analyzovaná kvalitativně otevřeným kódováním. Nejprve se zaměříme na data shromážděna z pozorování, dále budeme pokračovat daty z interview a jako poslední uvedeme analýzu školních vzdělávacích programů.

4.1 Interpretace výzkumných zjištění z pozorování

První část interpretace se skládá z výzkumných zjištění nestrukturovaného pozorování. Tato kapitola vznikla z vyhledávání významových kategorií. V textu pozorování bylo nalezeno celkem osm kategorií. Pozorováno bylo sedm participantek. Během pozorování nebylo využito žádných pozorovacích archů ani zadaných oblastí. Pozorována a zapisována byla veškerá činnost participantek i reakce dětí. V úryvcích bylo snahou nalézt co nejvíce informací, které se vztahují k učitelským postupům. V zájmu etických náležitostí jsou jednotlivé participantky označeny písmenem „U“ a přiřazeným číslem. Ten samý postup byl použit i u dětí, které jsou označeny písmenem „D“.

Tabulka 5 Přehled kategorií z pozorování

Název kategorie	Charakteristika kategorie	Příklad prezentující kategorii
Systematičnost edukačního procesu	Promyšlená posloupnost edukačních činností směřujících ke stanovenému cíli.	*„Tak kamarádi sedneme si pěkně do kruhu. Dneska jsem si pro vás nachystala různé úkoly a hry.“*
Úzké zaměření na kognitivní cíle	Zaměření učitele na předávání znalostí, dovedností.	*„Věděla bys, jaký máme měsíc v kalendáři?“*
Dohlížení na emoční stabilitu	Důraz na stabilitu emocí dětí. Emočně vyrovnané dítě je základ pro plynulost edukačního procesu.	*„Proč pláčeš? Jsi smutný? Řekneš mi, co se stalo?“*

Běžné zařazování třídních rituálů	Každodenní opakování specifických činností (básně, písně, cvičení).	Děti začínají tleskat a říkat říkanku: *„Dobrý den, dobrý den.“*
Usměrňování k tématu	Učitel se zaměřuje na dané téma. Děti směřuje primárně k tématu.	*„Kdo ví, co je na obrázku? Teď už si nepovídáme o víkendu, ale o obrázku.“*
Vyšší nároky na předškoláky	Učitel klade na děti v povinném předškolním vzdělávání vyšší nároky.	*„Teď se zeptám předškoláka na těžkou otázku.“*

4.1.1 Systematičnost edukačního procesu

Edukační proces v mateřských školách se orientuje dle jasně vymezeného režimu dne. Učitelé mají časové rozmezí, ve kterém probíhají různé typy edukačních činností. Musejí se pouze orientovat v daných časových úsecích. Další průběh dne je plně v jejich kompetencích. Daná kategorie se zabývá postupem participantky při edukačním procesu. Participantky se orientovaly dle svého připraveného plánu. Z pozorování vyplynulo, že edukační činnosti jsou posloupné a systematicky na sebe navazují.

U1: „*Který obrázek tam nepatří?“* Na koberci je pes, kočka, kohout, ovce, sova a umyvadlo. Jedno dítě (předškolák) vykřikne D*: „umyvadlo“*. U1: *„A proč?“* D: *„Protože to jsou zvířata a umyvadlo není.“* Participantka pochválí dítě. U1: *„A teď těžká otázka. Najde někdo dva kohoutky?“*

Zde můžeme pozorovat jasný postup participantky od nejjednoduššího ke složitějšímu. Pokládání otázek se vyznačuje jasnou návazností. Nejprve volí základní rozpoznání objektů na demonstračních kartách a následně danou činnost rozvíjí. Postupuje tedy od jednodušších operací ke složitějším. Participantka směřuje k jasnému cíli.

U2: *„Nejdříve se rozcvičíme a pak si projdeme překážkovou dráhu.“*

Na této ukázce vidíme, že participantka sdělovala dětem následující činnosti a popisovala jejich očekávaný směr. Opět zde pozorujeme posloupnou strukturu.

U3: *„Půjdeme se teď napít a pak se sejdeme u klavíru. My se teď rozezpíváme naší známou písničkou děti, a pak se naučíme úplně novou písničku, při které budeme využívat i hudební nástroje.“*

Můžeme pozorovat, že participantky dětem velmi často sdělují strukturu svého předem připraveného plánu. Plán je promyšlený a participantkám slouží k ujištění, že postupují podle dané struktury. Děti nemají možnost vyjádřit se k činnostem a postupují dle pokynů participantek. Děti nejsou zapojeny do procesu plánování činností. Participantky se orientují pouze podle předem promyšleného plánu.

4.1.2 Úzké zaměření na kognitivní cíle

Při plánování edukačního procesu je kladen důraz na stanovení cílů. Participantky se v procesu plánování zamýšlejí nad tím, co děti chtějí naučit. Stanovují si konkrétní cíle, které prostřednictvím činností naplňují. Příslušná kategorie se zaměřuje na nejčastěji volené cíle participantek, které byly vypozorovány. Participantky orientovaly svou pozornost převážně na kognitivní cíle, při kterých děti vedly k osvojování vědomostí a intelektuálních dovedností.

Z pozorování vyplynul důraz participantek na proces zapamatování si základních znalostí. Pokládaly otázky, které byly jasně zaměřené pouze na vědomosti a znalosti dětí. Především v ranním komunitním kruhu. Dětem v povinném předškolním vzdělávání pokládaly otázky, na které vyžadovaly rychlou odpověď. Jakmile zazněla otázka, děti se měly přihlásit a odpovědět. Převažovaly požadavky na vědomosti zaměřené na dny v týdnu, měsíce v roce či roční období. Učitelky s dětmi pravidelně opakovaly naučené básně a písně.

U2: „Tak teď mi vyjmenujte roční období.“

Z úryvků vyplývá, že nedochází k porozumění daných pojmů, ale k pouhému vyjmenování naučných pojmů. Zaměření na daný druh vědomostí je zcela zautomatizovaný. Participantky se zaměřují na zapamatování a méně často dochází k analýze a syntéze naučených pojmů.

U3: „Naučíme se novou písničku. Děti, v té písničce bude jedna muzikantská rodina. Nejdříve budete opakovat po mně, a pak si zazpíváme celou písničku.“

V druhém úryvku je stanovený cíl. Naučit se a zapamatovat si novou píseň. Participantka nejdříve postupuje od jednotlivých slok a děti sloky opakují. Jakmile se společně seznámí s celou písní, participantka společně s dětmi zazpívá píseň. Přitom si ověří, zda si děti vše zapamatovaly správně.

4.1.3 Dohlížení na emoční stabilitu

Vedení dítěte k uvědomění vlastních emocí a pozorování emocí ostatních je stěžejní v rozvíjení sociálního cítění. Participantky při pozorování prokazovaly určitou dávku empatie vůči dětem. Bohužel velmi často si uvědomovaly, že emoční nevyváženost dítěte vede ke zdržení edukačního procesu. Z toho důvodu se snažily předcházet emočním výkyvům nebo na ně zareagovat co nejefektivněji. V průběhu edukačního procesu se vyskytlo několik situací, které participantky neměly naplánované. Děti reagovaly různými způsoby. Participantky k situaci zaujaly postoj rychlého řešení. S dětmi se pokoušely situaci vyřešit. Podněcovaly dítě k co nejrychlejšímu uklidnění, aby se mohlo dále pokračovat dle plánu. Děti řešily problémy pláčem nebo agresivním chováním.

U1*: „Vždyť už máš za zády dvě kostky, proč pláčeš? Teď si kamarádi spočítejte, kolik máte kostiček. Vidíš, jsou tady i děti, které mají jen jednu kostičku, takže není třeba plakat.“* (Dítě ukradlo kostku z krabice) U1: *„Tak ale už toho nechej. Měl jsi dvě kostky. To je perfektní výkon a už si přece velký.“* (Dítě přestává plakat).

Z uvedené ukázky můžeme vyvodit postup participantky. Zde je kladen důraz na rychlé vyřešení situace a snaha o pokračování v připraveném plánu. Dítě ovšem nereagovalo podle očekávání participantky. Z toho důvodu se snažila nalézt další rychlé řešení a začala děti porovnávat mezi sebou. Nakonec byla situace příliš vyhrocena, a tak zkusila vyzdvihnout perfektní výkon dítěte. Vše zakončila zdůrazněním, že je dítě přece už velké a očekává se, že již nebude řešit problémy pláčem.

V dalším úryvku můžeme pozorovat odlišnou reakci participantky na problémovou situaci.

Děvče nemůže najít místo v kruhu, a tak děti odtrhne od sebe a sedne si mezi ně. Dívčino chování obě děti rozčílilo. U4: *„Viděla jsem, co se tady stalo. Zkusíme to teď společně. Napadlo by tě jiné řešení?“* Dívka neodpovídá. U4: *„Můžeme se třeba kamarádů nejdříve zeptat. Kamarádi, máte tu místo? Můžu mezi vás?“* Dítě se zamyslí a opakuje otázku.

Participantka nenechala situaci vygradovat, ale snažila se zareagovat okamžitě. Dívce poskytla návod na vyřešení situace. Participantka měla po celou dobu velmi klidný a tichý hlas. Děti tak měly možnost pro zklidnění a koncentrovaly se na učitelčiny pokyny. Jakmile se situace vyřešila, učitelka urychleně pokračovala v naplánovaných činnostech.

4.1.4 Běžné zařazování třídních rituálů

V rámci edukačních činností se vždy objevily třídní rituály, které jsou snadno rozpoznatelné. Jsou to činnosti, které děti velmi dobře znají. Stačí jim pouhý specifický náznak, podle kterého poznají, co má následovat. Je to výhodné jak pro učitelky, tak i pro děti. Participantky tyto třídní rituály využívaly převážně pro úklid didaktických pomůcek a hraček, při společném přivítání nebo při uklidnění dětí během činnosti. Tyto rituály poskytují odrazový můstek pro další činnosti.

U4 zpívá přivítací píseň. *„Chytneme se za ruce“* – svolává děti, které postupně přicházejí z umývárny. Děti se chytnou za ruce, udělají kruh, říkají báseň a u toho se točí dokola na závěr se posadí na koberec.

U5 usedá ke klavíru a začíná hrát pro děti známou píseň, děti okamžitě začínají uklízet.

Pro děti jsou rituály obzvlášť důležité, jelikož se díky nim dokážou orientovat v čase a přesně určit nadcházející činnosti. Zároveň jim je poskytnut pocit sounáležitosti se všemi dětmi ve třídě. Pro učitelku slouží třídní rituály jako opěrné body, které propojují jednotlivé činnosti. Edukační proces se tak stává plynulý a provázaný.

4.1.5 Usměrňování k tématu

V mateřských školách je častým zvykem orientovat vzdělávací nabídku na určité téma. Měla by to být témata dětem blízká a pro děti pochopitelná. Učitelky často k tématu vztahují motivaci, edukační činnosti i otázky. Měl by tu být ale i určitý prostor, kdy děti mohou vyjádřit své myšlenky, názory a dojmy. Bohužel jsou tyto reakce dětí vnímány jako nežádoucí zásah do práce učitelky. Pokud se dítě odklání od určeného tématu, participantka se pokouší dítě usměrnit.

U1: *„Kdo ví, co je na obrázku?“* (Dítě se hlásí). D: *„Já jsem byl o víkendu v lese.“* U1: *„Teď už si nepovídáme o víkendu, ale o obrázku.“*

Na této ukázce vidíme, že dítě má potřebu vyjádřit své zážitky, ale nevztahuje se to k zadanému úkolu participantkou. Z toho důvodu dítě nemůže pokračovat ve svém vyprávění. Je zřejmé, že v tomto edukačním stylu není přílišný prostor pro vyjádření dětí. Participantka zadává otázky i úkoly a očekává jejich splnění.

U7: *„Dneska si budeme povídat o různých budovách. Děti, teď mi řekněte, kdo už byl třeba v kostele?“* D: *„Já byl v obchodě.“* U7: *„To je pěkné a byl u toho obchodu kostel?“* D: *„Nevím.“* U7: *„A viděl si někdy kostel? Může mít takovou věžičku, kde je velký zvon.“* D: *asi ne.“*

Opět zde vidíme jasný záměr participantky. Bylo striktně stanovené téma, které dítě vlastně dodrželo. Odpovědělo, že bylo v obchodě, což je určitý typ budovy. Je však patrné, že odpověď dítěte nebyla pro participantku správná. Snaží se dítě alespoň navést na zadané téma. Pokládá dítěti návodné otázky a pokouší se vrátit hovor zpět.

4.1.6 Vyšší nároky na předškoláky

Tato kategorie se vyznačuje potřebou participantek připravit děti na přestup do základní školy. Zaměřují se na děti v povinném předškolním vzdělávání a projevují snahu zadávat dětem těžší úkoly nebo otázky. Diferencují tedy činnosti dle věku dětí. Děti označují jako předškoláky a přikládají tomuto označení velký důraz. Dětem s tímto označením je vkládaná učitelkou vyšší míra zodpovědnosti.

U5*: „Další stoleček je jen pro předškoláky, pojďte za mnou. Děti podívejte se na ty obrázky a zkuste je rozstříhat podle těch čárek. Vidíte? Pak je zkusíte poskládat správně tak, jak jdou za sebou. Nalepíte je na čistý papír. Všechny části k sobě musejí sedět a poté je vybarvíte. Až budete mít hotovo, tak na mě zavolejte.“*

Daný úryvek z pozorování vypovídá o tom, že si participantka pro děti v povinném předškolním vzdělávání připravila činnost u stolečku. Zadává dětem několik úkolů a očekává, že je děti pochopí a splní. Odchází k jiné skupině bez dalšího vysvětlování. V průběhu činností děti průběžně kontrolovala a zjišťovala, že děti potřebují její pomoc.

U4: „*Předškoláci si sednou ke kraji koberce a promění se v městskou policii, která dává pozor, co se ve městě děje. Malé děti půjdou ke mně a vyzují si papuče. Dejte si je někde na koberec. Vy se proměníte v obyvatele města.“*

Druhý úryvek vypovídá o rozdělení dětí dle věku do dvou skupin v průběhu hlavní edukační činnosti. Děti se ke své nové roli při činnosti staví velmi zodpovědně. Nepotřebují další vysvětlování. Je evidentní, že participantka děti často dělí do takových skupin. Všechny děti přesně ví, do které skupiny patří.

4.2 Interpretace výzkumných zjištění z interview

V následující kapitole je uvedeno shrnutí zjištěných informací, získaných z uskutečněných interview. Po realizaci interview s respondentkami byl proveden přepis a následné kódování jejich výpovědí. Při interpretační analýze vzniklo 8 následujících kategorií. Kapitola je rozdělena do podkapitol, které jsou označeny podle příslušných kategorií. Při interview byly zjišťovány názory na povinné předškolní vzdělávání a na základní předpoklady pro volbu didaktických strategií.

Tabulka 6 Přehled kategorií z interview

Název kategorie	Charakteristika kategorie	Příklad prezentující kategorii
Předškolák jako „malý dospělý“	Subjektivní pohled učitele na dítě „předškoláka“. Blízký vztah k dětem. Objasnění nejdůležitější oblasti rozvoje.	*„Je to rozdíl, když to srovnám s menšími dětmi.“, „V dnešní době jsou předškoláci malí dospělí.“*
Důraz na plánování	Popis postupu při vlastním plánování. Náročné ale promyšlené. Nejčastější faktory ovlivňující připravený plán.	*„Sednu si a řeknu si jaké je téma a co bych chtěla s dětmi dělat.“, „Vždycky si dělám plán. Takovou týdenní kostru.“*
Zautomatizované schéma organizačních forem	Organizace výuky předem jasná na základě zkušeností a znalostí vzdělávacích činností.	*„Jako většinou už vím, v jaké formě ty činnosti chci dělat.“*
Preference názorně-demonstrační metody	Nejefektivnější metody z pohledu učitele.	*„Nejčastěji názorné metody, ty děti to potřebují.“*
Nadšení pro práci učitelky	Subjektivní popis učitelů zdůrazňující nadšení z práce. Určující potřebné vlastnosti pro učitelské	*„Já si odvážně myslím, že jsem zapálená učitelka.“*

	povolání (empatie, napojení na dítě).	
Neopomíjení diagnostikování	Diagnostikování jako důležitý proces při sledování pokroků dětí v povinném předškolním vzdělávání.	*„Je pro mě důležitá diagnostika, protože vím, kde se ty děti nacházejí.“*
Sebereflexe jako hodnota	Sebereflexe vnímaná jako důležitá součást kvalitní práce učitele. Zaměření učitele na silné a slabé stránky.	*„Každý den prostě vidím ty nedostatky.“, „Učitelka musí na sobě neustále pracovat.“*

4.2.1 Předškolák jako „malý dospělý“

Vyvozená kategorie se zaměřuje specificky na děti v povinném předškolním vzdělávání. Je velmi podstatné, jak učitelky děti v tomto období vnímají. Interview byly provedeny s respondentkami, které mají ve třídě děti v různém věkovém rozmezí. Nejsou tedy ve třídě primárně s dětmi v povinném předškolním vzdělávání.

Práce s dětmi v povinném předškolním vzdělávání je pro respondentky nesvazující, protože si mohou dovolit s dětmi realizovat i náročnější aktivity. Práci s těmito dětmi popisují velmi pozitivně a kladou velký důraz na všestranný rozvoj dětí. Popisují tyto děti jako osobnosti, které mají již rozvinuté osobnostní předpoklady a mohou si s nimi dovolit komunikovat na vyšší úrovni. To lze spatřit v následujících úryvcích.

U1: *„V dnešní době jsou to malí dospělí. Práce s nimi se mi líbí. Oni už vnímají. Mají to myšlení posunuté na jiné úrovni než maličcí nebo mladší děti. Takže přece jenom si člověk může s nimi dovolit, opravdu i vtipkovat. Chápou humor, dvojsmysly a je to s nimi taková práce, zas už jiná.“*

U7: „Je to rozdíl, když to srovnám s menšími dětmi. Mají úplně jinou úroveň komunikace. Hlavně už si musím dávat větší pozor, co říkám. Protože ty menší děti všechno sní i s tím navijákem, ale ti předškoláci už ne. Ty neoblbnu.“

V úryvcích si můžeme povšimnout, že respondentky se zaměřují na hlubší pochopení dětí. Je to pro respondentky výhodné, jelikož si mohou dovolit složitější edukační činnosti. Zároveň však poukazují na náročnost motivace starších dětí. Často respondentky zmiňovaly, že děti nestačí motivovat stejně, jako v minulých letech, ale musejí se zaměřit na propracovanější a promyšlenější motivaci.

Důraz je kladen na pravidelnou docházku dětí v povinném předškolním vzdělávání a dodržování určitých pravidel, která jsou v mateřské škole stanovena. Pro respondentky jsou to základní předpoklady pro bezproblémový přechod dítěte do základní školy.

U5: *„K dětem se chovám jako k sobě rovným. Musí akorát znát hranice a pravidla, kam už nemůžou zajít. Ve škole přeci budou mít také nějaké pravidla, takže se opravdu snažím nastavit jim ty správné, aby nepřišly do školy a vůbec nevěděly, co mají dělat.“*

Respondentky se orientují v režimu, který pro děti nastane vstupem do základní školy. Mají pocit, že děti musejí co nejlépe připravit na stanovená „školní“ pravidla. Vše se projevovalo i během pozorování, kdy se děti musely ve třídě hlásit o slovo.

Všechny respondentky uvedly, že zavedení povinné předškolní docházky nemělo na jejich práci přílišný vliv. Změnila se pouze administrativa. Vzniklo několik dokumentů, které musejí vyplňovat. Snaží se připravovat děti stále stejně, i když cítí, že příprava na základní školu je velmi důležitá a nějak ji nezanedbávají. Tento pocit ovšem měly i bez povinného předškolního vzdělávání, protože přechod z mateřské do základní školy hodnotí jako zásadní okamžik v životě dítěte.

4.2.2 Důraz na plánování

Tato kategorie obsahuje výpovědi respondentek týkající se plánování vzdělávacího procesu. Daná kategorie se odvíjí od zjištění, jak učitelky postupují při vlastním plánování edukačního procesu. Respondentky přisuzují plánování hluboký význam. Z interview vyplynulo, že respondentky volí převážně plánovací postupy odvíjející se od tématu nebo od klíčové kompetence.

U2: *„Vždycky si dělám plán. Takovou týdenní kostru. Vím, jaké budu mít téma a sestavím si různé činnosti a pak promýšlím, jak ty činnosti do sebe napasuju, aby se to prolínalo. Aby tam byly opravdu všechny činnosti.“*

U6: *„Činnosti si normálně plánuji týden před. Napíšu si oblast, dám kompetenci, s čím má dítě odejít z mateřské školy a pak cíle, jak k tomu dojdu. Na základě té kompetence a toho*

cíle si to pak prakticky připravuji do různých oblastí. Takže výtvarka, hudebka, jazykovka, matika, tělocvik, grafomotorika, poznávání přírody a tak.“

Z úryvků vyplývá, že se respondentky nad plánováním edukačního procesu zamýšlejí a přípravu nepodceňují. Dokonce uvádí, že by si nedovolily přijít do mateřské školy nepřipravené. Zde se projevuje důležitý předpoklad pro učitelskou práci a tou je svědomitost. Postup respondentek při plánování se liší. Zahajují plánování z odlišného počátečního bodu. Některé si plán promýšlely od tématu a jiné od cílů či klíčových kompetencí. Všechny se snažily v přípravě obsáhnout všestranně zaměřené činnosti. Orientují své strategie plánování především na praktický život dětí.

V souvislosti s plánováním se objevovaly i určité ovlivňující faktory. Respondentky vyhodnotily zásadní ovlivňující faktory, které jim zasahují do připraveného plánu. Respondentkám předem připravený plán nejvíce ovlivňují aktuální situace, které nemohou předpovídat.

U7*: „Jako samozřejmě to nedodržuji striktně, protože záleží i na tom, kolik je dětí i jakou mají náladu. Jak na tom jsou aktuálně ten den. Když třeba vidím, že jsou roztěkaní, tak si s nimi nezahraji klidnou hru.“*

Z úryvků vychází základní ovlivňující faktor, který můžeme nazvat jako aktuální rozpoložení dětí. To znamená, že se plánů nedrží striktně, nýbrž je přizpůsobují aktuální situaci. Je tedy patrné, že každá respondentka se zaměřuje na osobnostně orientovaný model, který je v souladu s RVP PV. Přizpůsobování se aktuálním potřebám a touhám dětí je v dnešní době základním předpokladem pro vzdělávání dětí.

4.2.3 Zautomatizované schéma organizačních forem

Organizační formy jsou nedílnou součástí každého dne v mateřské škole. Ve výpovědích respondentek převažovaly odpovědi tykající se předem stanovené organizace činností. Na základě jejich praxe již umí odhadnout organizaci vhodnou pro dané činnosti. Organizační formy volí dle svých dřívějších zkušeností. Z toho lze odvodit, že spíše inklinují ke svým rutinním postupům a nad organizačními formami se příliš nezamýšlí.

U1: *„Jako většinou už vím, v jaké formě ty činnosti chci dělat. Naopak někdy to začnu dělat například v nějaké té skupince nebo v té organizaci, v jaké jsem se rozhodla, a zjistím zase pro příští činnost, že by bylo lepší, kdybych to dělala jinak.“*

U6*: „Většinou mám v hlavě, jak to chci organizovat a většinou mi to tak dobře zapadá do toho určitého tématu, ale otevírají se mi tam i nové věci. Někdy poznám, jak je potřeba tu činnost zorganizovat, jestli ve skupinkách nebo jednotlivě.“*

Zautomatizovaný postup při plánování organizačních forem nutně neznamená, že respondentky využívají pouze omezené množství organizačních forem. Naopak jsou si vědomy toho, že by vše mělo být vyrovnané.

U3*:“ Já chápu, že by to mělo být vše vyvážené, že nemůže být 100 % frontální činnost, ale zase nemůže být 100 % jen centra aktivit. Potřebuji to mít prostě vyrovnané. Opravdu někdy potřebuji být se všemi dětmi, ale využívám i centra aktivit v té hlavní edukační části dne.“*

4.2.4 Preference názorně-demonstrační metody

Daná kategorie se zaměřuje na metody, které jsou učitelkami preferované ve vzdělávání. Za nejvíce přínosnou považují respondentky metodu názorně-demonstrační, což dokazují jejich níže uvedené výpovědi.

U2: *„Nejčastěji názorné metody. Opravdu vše dětem ukazovat na reálných předmětech a situacích. Aby to nebylo abstraktní, ale konkrétní. Protože ty děti si abstraktní věci neumí představit.“*

Z úryvku vyplývá potřeba respondentky ukazovat dětem reálné předměty. Respondentka zmiňovala především využívání demonstračního obrazového materiálu. Dítě při zmíněné metodě hraje roli pouhého pozorovatele.

U6: *„Chodíme na výpravy. Máme třeba téma stromy. Zaměřuji se na ty stromy a už vím, jak si to zorganizuji. Důležité je pro mě stanovit si cíl té výpravy. Vždycky dětem řeknu, co budeme pozorovat.“*

Respondentka zastává názor, že děti nejdříve seznámí s požadovaným tématem přes pozorování. Zde vidíme opravdový důraz na vlastní zkušenosti dětí. Pro respondentku je velmi důležité poskytnout dětem prostor pro pozorování určitých jevů a situací. S dětmi proto velmi často vychází do přírody. Pozornost směřuje k pozorování přírodních jevů. Zároveň uvádí, že dětem vždy jasně sdělí cíl výpravy, aby věděly, na co zaměřit svou pozornost. Vycházka je tedy didakticky zacílená. Respondentka si promýšlí a připravuje jasný plán. Děti pozorují a aktivně se účastní.

4.2.5 Nadšení pro práci učitelky

Pro výzkum je podstatné sledovat i osobní charakteristiky jednotlivých respondentek, jelikož se jejich osobnost značně projevuje v jejich edukačním procesu. Především ve volbě činností, v komunikaci s dětmi, ale také v jejich postoji k práci. Při pokládání otázek ohledně osobních charakteristik byly respondentky značně zaskočeny. Často uváděly, že otázka je pro ně příliš obtížná. Nakonec se však důkladně zamyslely nad svým pedagogickým stylem a nad nejzásadnějším osobnostním předpokladem, který ovlivňuje jejich pedagogické jednání.

Daná kategorie vypovídá o důležitém motivu pro práci učitelky v mateřské škole. Hnacím motorem pro práci respondentek je jejich nadšení a zápal pro práci. Při popisu své práce projevovaly respondentky zjevné nadšení. Dále projevovaly velký zájem o informace týkající se vzdělávání. Informace hledají v odborných publikacích, časopisech i na různých internetových stránkách.

U3: *Já si odvážně myslím, že jsem zapálená učitelka. A to si myslím, že mě definuje.“*

Zapálení se projevuje každodenním nadšením, nezanedbáváním příprav a promýšlením jednotlivých edukačních činností. Respondentka požaduje po dětech stejný zápal, jaký projevuje ona sama. Nadšení je stěžejní pro vyhledávání různých informací. Respondentka uvádí, že s dětmi nedělá každý rok to stejné, nýbrž se snaží neustále své činnosti obměňovat. Je to právě z toho důvodu, že ji to naplňuje a baví. Má rozsáhlou zásobu různých edukačních činností. Zmiňuje také, že profesi učitelky hodnotí jako poslání.

U6: *„Mě nejvíce baví být opravdu s dětma. Čím víc té praxe mám a čím víc jsem si začala důvěřovat jako pedagog a začala jsem si uvědomovat ty své dary, které na sobě mám, tím jsem se jakoby, víc uvolnila ve všech těch věcech. Je to ale zase tou praxí, růstem a dozráváním osobnosti.“*

Opět z úryvku pozorujeme radost z vlastní práce. Zároveň je si respondentka vědoma důležitosti přibývající praxe. Díky praxi si začala více důvěřovat a postupně se v edukačním procesu uvolňovala. Postupem času poznávala své vlastní možnosti, schopnosti i dovednosti a začala se jimi řídit. Důvěra ve vlastní schopnosti se velmi projevuje v edukačním procesu. Respondentka si je jistá svými rozhodnutími a stojí si za svým. Nadšení pro práci doplnila postupným zdokonalováním sama sebe, což vyústilo v pedagogickou jistotu.

4.2.6 Neopomíjení diagnostikování

Proces diagnostikování je důležitý pro stanovení dalších postupů v oblasti rozvoje dítěte. Učitelky v mateřských školách mají výhodu, že se s dětmi setkávají v pravidelných intervalech a v delším časovém rozmezí. Dostávají příležitost k opravdu rozsáhlému sledování pokroků dítěte, které posléze vyhodnocují a konzultují s rodiči.

U5: *„Jinak máme na každé dítě vytisknuté formuláře, do kterých pravidelně zapisujeme dle věku, co zvládá a co ne. Takže se zaměřujeme i na diagnostiku. Nejčastěji používáme Bednářovou. Takže přesně vidím, co každé dítě zvládá a co dokáže.“*

Můžeme pozorovat důsledné a pravidelné zaznamenávání pokroků dítěte do předem připraveného záznamového archu. Arch je inspirovaný publikací autorky Bednářové. Autorka poskytuje archy, kde jsou zaznačeny přesné oblasti, které by dítě mělo zvládnout. Respondentka uvádí za velmi přínosné grafické zpracování tohoto archu, jelikož je pro ni přehledné.

Diagnostikování probíhá především klasickou formou při pozorování dětí při činnostech nebo na základě rozhovorů s dětmi.

U7: *„Určitě podle Bednářové, to jsem zvyklá i ze školy. Ale většinou, jak si všímám při těch činnostech. Snažím se i ty činnosti vymyslet tak, abych si všímala těch základních věcí, co by měli umět předškoláci. Barvy, tvary a tak dál.“*

U3: *„Hlavně na základě diagnostiky, protože ta učitelka to dítě opravdu dobře zná a tady je ten důležitý moment sdělovat ty pokroky rodičům a informovat je o dítěti.“*

Respondentky se při diagnostikování dětí v povinném předškolním vzdělávání zaměřují na všestranný rozvoj dětí. To znamená, že sledují všechny oblasti rozvoje, pečlivě si zaznamenávají úroveň jednotlivých dětí a na základě toho stanovují další postupy. U dětí v povinném předškolním vzdělávání se na diagnostikování zaměřují důrazněji. Je to hlavně z toho důvodu, že jsou častěji vedeny konzultace s rodiči a respondentky chtějí být dobře připravené k vyplnění dotazníku do pedagogicko-psychologické poradny.

4.2.7 Sebereflexe jako hodnota

Pro osobní i profesní rozvoj učitele je nutná potřeba sebereflexe. Ohlédnutí se na již uskutečněné činnosti a poučit se z vlastních chyb, je pro člověka velmi obohacující. Od sebereflexe se mohou odvíjet další činnosti učitelky. To jí umožní posunovat se směrem, který si stanoví.

Sebereflexe se odvíjí od délky praxe. Čím víc zkušeností učitelka nasbírá, tím lépe může vyhodnocovat svou činnost a volit adekvátní budoucí postupy. Z úryvku respondentky U7 vyplývá, že si uvědomuje omezené množství zkušeností. Právě na tomto základě na sobě pracuje mnohem více a podrobněji si zpracovává sebereflexi.

U7: *„Hodně často se sebehodnotím. Každý den, protože i tím, že jsem začínající učitelka, prostě vidím ty nedostatky. A hodně mi pomáhá, když sleduju třeba kolegyně.“*

U2: *„Když se třeba něco nevydařilo podle mých představ, tak mi to bylo líto a o to víc jsem se vše snažila vylepšit a dostávala jsem úžasnou zpětnou vazbu od dětí. Oni tu vaši snahu vycítí.“*

Můžeme zde pozorovat, jak zpětné vyhodnocení učitelčiných postupů působí na osobnost učitele. Respondentka U2 uvádí, jakým způsobem ji ovlivňuje nevydařená práce. Pokud učitelka vyhodnotí svou práci jako nedostačující, pokouší se přijít s lepším řešením. Svůj úspěch či neúspěch pozná skrze děti, které jí dávají neúmyslnou zpětnou vazbu. Učitelka intuitivně pozná, zda směřuje správným směrem podle chování skupiny dětí.

U4: *„Myslím, že je to velmi důležité pro praxi, protože ta učitelka musí na sobě neustále pracovat. Je důležité, aby si uvědomovala, že ta její role je velmi důležitá, že je jednou z nejvýznamnějších činitelů, které mohou ovlivnit ten vzdělávací proces.“*

Z posledního úryvku vyplývá, že respondentka U4 má potřebu na sobě neustále pracovat. Je si vědoma důležitosti vlastní práce. Hodnotí svou roli v edukačním procesu jako významnou a podle toho na sebe klade vysoké požadavky.

4.3 Interpretace výzkumných zjištění z analýzy školních vzdělávacích programů

V této části práce se zaměříme na obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů. Školní vzdělávací program je kurikulárním dokumentem, který si každá mateřská škola vytváří na základě své filozofie. Je směrodatným dokumentem pro práci každého učitele v dané mateřské škole, jelikož musí pracovat v souladu s ním. Dokumenty byly analyzovány a vyhledány stanovené jednotky, kterým byly přiřazovány kódy. Jednotlivé kódy byly následně seskupovány do kategorií. V tabulce níže jsou uvedeny jednotlivé kategorie vyplývající z analýzy školních vzdělávacích programů.

Tabulka 7 Přehled kategorií školních vzdělávacích programů

Název kategorie	Charakteristika kategorie	Příklad prezentující kategorii
Metody a formy vzdělávání	Uplatňované metody a formy vzdělávání	„Formy vzdělávání jsou přizpůsobeny individuálním potřebám a zvláštnostem dětí.“
Promyšlená struktura integrovaných bloků	Způsob rozdělení integrovaných bloků.	*„Deset integrovaných bloků.“*

4.3.1 Metody a formy vzdělávání

Kategorie pojednává o využívaných metodách a formách vzdělávání, která jsou v jednotlivých mateřských školách využívány.

ŠVP 1 vychází z osobnostně orientovaného modelu. Je zde kladen důraz na vztah učitelky k dítěti, který *„je zbavován tradiční autoritativnosti, snahy o nadvládu a řízení pomocí odměny a trestu. Dítě se stává partnerem.“* Vzdělávací program navazuje na dřívější materiály a je dostatečně pružný. Základním cílem školního vzdělávacího programu je rozvoj osobnosti každého dítěte se zaměřením na individuální přístup. Činnosti a aktivity jsou voleny tak, že odpovídají možnostem dítěte.

ŠVP 1 uvádí hru jako nejdůležitější metodu při vzdělávání. Dále se zaměřuje na řízené a individuální činnosti. Jsou zde uvedeny i skupinové práce, pokusy a experimenty. Uvádějí snahu o plánovaní činností založených na aktuálním prožitku a potřebě dětí. Školní vzdělávací program je koncipován tak, aby vytvářel co nejlepší předpoklady pro osvojování klíčových kompetencí dané v RVP PV. Formy vzdělávání jsou přizpůsobeny individuálním potřebám a zvláštnostem dětí. V ŠVP 1 je uvedeno využívání situačních momentů a vzdělávání je postaveno na aktivní účasti dítěte založeném na smyslovém vnímání, prožitkovém a interakčním učení.

ŠVP 2 pracuje s programem podpory zdraví. Považuje zdraví za nejvýznamnější hodnotu. Filozofii staví na učení člověka poznávat i přijímat své možnosti, posouvat je a rozvíjet je. Zaměřují se na vnitřní pohodu a chtějí vybavit děti zdravými návyky, dovednostmi i postoji.

K zajištění efektivních vzdělávacích cílů využívají metody, které jsou pro děti přirozené a založené na jejich vlastní aktivitě. Jsou to především metody prožitkového učení, kooperativního učení hrou, situační učení, kritické myšlení a projektové učení.

ŠVP 3 respektuje velikost, umístění i materiální podmínky dané mateřské školy. Formy vzdělávání se během dne prolínají. Jsou to činnosti spontánní, řízené, skupinové, individuální i frontální. Učení v mateřské škole je založeno na aktivní účasti dítěte a smyslovém vnímání. ŠVP 3 respektuje rámcové vzdělávací cíle. Preferované činnosti jsou dle ŠVP 3 volná hra, psychomotorická cvičení, prožitkové učení, spontánní i řízené činnosti, individuální i skupinové činnosti, komunikativní kruh, výlety, exkurze, výstavy, práce s přírodním materiálem, logopedická prevence a péče o zdraví.

4.3.2 Promyšlená struktura integrovaných bloků

Kategorie pojednává o ucelené struktuře jednotlivých integrovaných bloků. Mateřské školy promýšlejí integrované bloky na základě posloupnosti ročního plánování. Odvíjejí se od kulturních zvyků, tradic a přírodních zákonitostí.

Obsah vzdělávání ŠVP 1 je uspořádán časově dle ročního období. Z toho důvodu obsahuje deset integrovaných bloků dle měsíců školního roku. Každý integrovaný blok má jasně vytyčený cíl, specifické cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy i rizika. Integrovaný blok má předem stanovená témata. Učitelky nemají příliš širokou flexibilitu v tvorbě vzdělávacího obsahu. V ŠVP 1 jsou uvedeny konkrétní témata jednotlivých integrovaných bloků. Učitelky se tedy striktně řídí dle nastaveného systému.

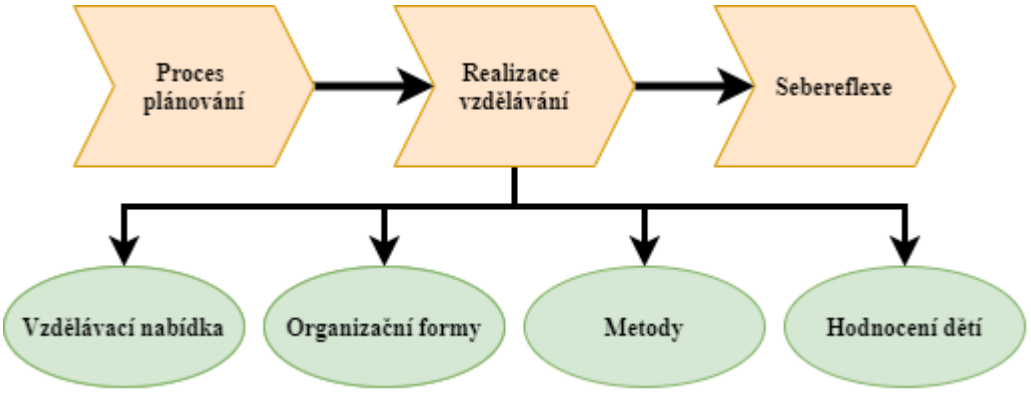
ŠVP 2 má jasnou strukturu vzdělávacích cílů. Postupuje k naplňování klíčových kompetencí. Kompetence jsou naplňovány prostřednictvím dílčích vzdělávacích cílů ze všech oblastí osobnosti tak, jak je určuje RVP PV. Cíle se realizují pomocí činností. V ŠVP 2 je vzdělávací obsah rozčleněn do pěti integrovaných bloků, které obsahují tematické části. Vždy je charakterizován integrovaný blok a následně je rozdělen na tematické části. Každá tematická část obsahuje charakteristiku, kompetence a vzdělávací nabídku. Vzdělávací obsah je tedy flexibilní a učitelka si volí témata samostatně dle vlastního uvážení.

Vzdělávací obsah ŠVP 3 je rozpracován do deseti základních integrovaných bloků, které odpovídají deseti měsícům školního roku. Každý integrovaný blok je tedy na jeden měsíc. Daný integrovaný blok obsahuje vždy charakteristiku vzdělávacího obsahu, dílčí cíle, vzdělávací nabídku, klíčové kompetence, plánované akce a specifická podtémata.

Specifických podtémat je vždy uvedeno více tak, aby si z nich učitelka mohla vybrat dle aktuální potřeby.

5 SHRNUTÍ VÝZKUMU

Z výzkumných zjištění vyplynulo, že participantky přistupovaly ke vzdělávání dětí v povinném předškolním vzdělávání s využitím obdobných didaktických strategií. Zaměřili jsme se na jejich shrnutí a vyhodnocení základních aspektů didaktických strategií. Nejprve jsme se zabývali procesem plánování, který ovlivňoval celý průběh edukačního procesu. Dále jsme se zaměřili na průběh hlavních edukačních činností, ve kterých jsme sledovali převažující organizační formy, metody a hodnocení dětí. Na závěr jsme uvedli sebereflexi učitelek. Na obrázku 3 je předložena koncepce promyšlených činností participantek, jež vyplynula z výzkumu.



Obrázek 3 Shrnutí koncepce promyšlených činností

Didaktická strategie je dlouhodobě a komplexně podmíněna promyšleným plánovacím procesem. Participantky proces plánování nepodceňovaly, protože je nezbytnou součástí edukačního procesu a zajišťuje kontinuitu při hledání cesty ke kvalitnímu vzdělávání. Systematicky si připravovaly vzdělávací obsah tak, aby korespondoval se školním vzdělávacím programem a s aktuálním tématem. Docházelo zde ke konkretizaci cílů. Nejvíce se participantky zaměřovaly na stanovování kognitivních cílů. Tendence připravit děti na plynulý přechod do základní školy byla nepopiratelná. Cíleně se zaměřovaly na základní vědomosti, které byly podle jejich úsudku vhodné pro vstup do základní školy. Dokazuje to kategorie „úzké zaměření na kognitivní cíle“. Proces plánování by se měl orientovat na všestranný rozvoj dítěte. Nicméně byl ovlivněn osobností učitelek a jejich inklinací ke specifickým činnostem, jak dokazuje participantka U5.

U5: *„Inspiruji se navzájem s kolegyní, protože ona je nadaná hudebnice, tak hlavně ona řídí, co se bude zpívat a hrát na hudební nástroje. Já naopak cílím na připravenost předškolních dětí, aby neměly ve škole problém se zapojit.“*

Výzkum se odehrával ve věkově smíšených třídách. Vyplývá z něj, že participantky mají tendence děti v povinném předškolním vzdělávání vyčleňovat ze skupiny dětí. Poskytovaly jim větší míru pozornosti a skupinu tzv. „předškoláků“ se snažily více vzdělávat.

Realizace vzdělávání probíhala podle připraveného plánu, ve kterém měly participantky sklony dětem vše organizovat, předurčovat výsledky a nabízet svůj postup. Často prostřednictvím interview sdělovaly, že se orientují dle aktuálního rozpoložení dětí. Během pozorování však tato skutečnost nebyla zjištěna.

Projevy participantek vykazovaly liberální vyučovací styl. Prioritou byla znalost učiva, vedlejší roli hrály potřeby dětí. Participantky usilovaly o předávání určitých morálních zásad a společenských pravidel, které jsou v institucionálním vzdělávání běžné. Dbaly tedy na emocionální vyrovnanost dětí.

U2: *„Aby ty děti pak ve škole nezůstaly paf a nezalekly se a nedostaly nějaký blok, protože se pak může stát, že by se vůbec neúčastnily vyučování. Aby opravdu nedostaly nějakou averzi proti té škole. Takže je velmi důležité jim poskytnout ten všeobecný přehled a připravit je na to, jak to v té škole chodí. Takže opravdu dbát na udržení jejich pozornosti. Nastavit pravidla, která dodržují děti i učitelka, což je důležité nenechat ty děti v tom samotné.“*

Převažovala individuální, skupinová a hromadná organizační forma. Participantky se při ranních činnostech zaměřovaly na děti individuálně. Měly vždy předpřipravené specifické činnosti a pracovaly s dětmi individuálně. S dětmi v povinném předškolním vzdělávání volily činnosti, které jsou obtížnější. Nejčastěji se zaměřovaly na vyplnění pracovních listů, při kterých hodnotily správný úchop psacích potřeb a zaměřovaly se na uvolnění zápěstí. Dále participantky pracovaly individuálně s dětmi na rozvoji rozumových, jazykových i manipulačních dovedností. Jakmile dítě splnilo požadovaný ranní úkol, mohlo přejít ke spontánní hře. Řízená edukační činnost probíhala na základě stanoveného a předem připraveného plánu. Participantky chtěly především dodržet zvolené činnosti. Řízená edukační činnost se odehrávala v rozpětí třiceti až čtyřiceti minut. Převažovala frontální organizační forma. Důvod převažování jedné organizační formy je patrný ve výpovědích participantek. Často uváděly, že se na organizační formy zvlášť nezaměřují, jelikož čerpají ze svých zkušeností. Na závěr edukačních činností rozdělovaly děti do skupin dle věku. Mladší děti si většinou mohly volně hrát. Děti v povinném předškolním vzdělávání musely plnit úkoly u stolečků. Dětem byl opět zadán úkol a bylo požadováno jeho plnění.

Metody převažovaly názorně-demonstrační. Rozhodnutí o výběru metod byla determinována konkrétním cílem a vzdělávacím obsahem. Participantky uváděly velmi jasné důvody pro volbu zmíněných metod. Cítily potřebu dětem vše ukázat. Docházelo zde velmi často k demonstraci obrazového materiálu a k předvádění činnosti.

Participantky se zaměřovaly na pocity dětí až v momentě, ve kterém se odlišovalo od rozpoložení ostatních. Cítily potřebu udržet všechny děti na stejné emoční úrovni, aby probíhalo vzdělávání bez přerušení. Komunikace s dětmi probíhala na vyšší úrovni. Dětem participantky pokládaly těžší otázky. Pokud došlo k situaci, ve které dítě plnící předškolní vzdělávání neznalo na otázku odpověď, byla často využívána věta: *„Jsi předškolák, ty už to máš vědět“*. Hodnocení dětí probíhalo pouze formou slovní. Nezbývalo více času na hlubší hodnocení. Důraz byl kladen na proces diagnostikování dětí, ve kterém se participantka mnohem více zaměřovala na děti v povinném předškolním vzdělávání. Zjevná byla snaha prokázat schopnost dítěte nastoupit do základní školy bez výrazných obtíží.

Z interview vyplynulo, že sebereflexe participantek byla považována za důležitý předpoklad pro další práci. Participantky nad připraveným plánem přemýšlely a pokoušely se jej zlepšovat. Orientovaly se převážně dle projevů dětí. V rámci sebereflexe se zaměřovaly i na další vzdělávání. Dokázaly velmi dobře odhadnout své slabé i silné stránky. Podle vlastní sebereflexe si volily další vzdělávání.

S přibývající praxí se participantky důrazněji zaměřovaly na přípravu dětí. Na začátku vstupu do pracovního procesu uvedly vysokou míru nejistoty při práci s dětmi plnícími povinné předškolní vzdělávání. Nebyly si jisté, co je nejdůležitější sledovat a rozvíjet pro úspěšný přechod do základní školy. Vše se vyjasnilo v průběhu jejich vlastní praxe. Participantky si již byly jisté v oblasti diagnostikování, preferovaly a využívaly přehledné záznamy o dítěti pro jednoduchou orientaci.

6 DISKUZE

Získané poznatky z výzkumu přinesly řadu podnětů. Participantky volí didaktické strategie, prostřednictvím kterých chtějí připravit děti přechod do základní školy. Uvědomují si, jak probíhá vzdělávání na prvním stupni základních škol a snaží se dětem poskytnout podobnou strukturu vzdělávání.

Povinné předškolní vzdělávání bylo v České republice zavedeno v roce 2017. Impulzem k zavedení legislativní změny byla potřeba dostatečně připravit děti na vstup do základní školy. K zavedení povinného předškolního vzdělávání se vyjadřuje studie zaměřená na poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání (Simonová, Potužníková & Straková, 2017). Studie prostřednictvím dotazníků zjišťovala výpovědi ředitelek z 385 mateřských škol v České republice. Jednou z řešených otázek byl i postoj ředitelek k zavedení povinného předškolního vzdělávání. Se zavedením povinného předškolního vzdělávání pro děti od věku pěti let nesouhlasila více než polovina ředitelek (Simonová, Potužníková & Straková, 2017). Stanovisko ředitelek se odráží i v práci učitelů v mateřských školách. Participantky v předkládaném výzkumu diplomové práce jednohlasně uvedly, že zavedení povinného předškolního vzdělávání nemělo vliv na jejich práci v oblasti edukačního procesu. Změnu zaznamenaly pouze v souvislosti s administrativou, která z jejich pohledu narostla o dokumenty, týkající se sledování docházky dětí. Nespatřují žádný přínos v zavedení povinného předškolního vzdělávání. Pro jejich práci je stále důležité zaměřit se na kvalitní všestrannou přípravu dětí do základní školy i bez zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Česká školní inspekce (2018) vydala Tematickou zprávu s názvem: *„Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí roku 2017/2018*. Musíme zdůraznit, že zpráva vznikla po prvním roce od zavedení povinného předškolního vzdělávání. Česká školní inspekce s ohledem na zjištění doporučila MŠMT zajistit kvalitní další vzdělávání pedagogů. Zaměřila se zejména na vzdělávání v oblasti formativního hodnocení a didaktických a metodických postupů vhodných pro děti s různými vzdělávacími potřebami i pro děti různého věku. Vzniká zde otázka, zda jsou učitelé v mateřských školách dobře připraveni na vzdělávání dětí v povinném předškolním vzdělávání. Participantky výzkumu uvedly, že se při vstupu do zaměstnání necítily kvalitně připraveny. Pociťovaly vysokou zodpovědnost za přípravu dětí do základní školy. Jistotu získávaly prostřednictvím svých vlastních zkušeností

při realizaci jejich edukačního procesu. Potřebovaly čas na získání důležitých informací, jak děti „předškoláky“ vzdělávat.

Opravilová (2016) se zabývala riziky, která vyplynou ze zavedení povinného předškolního vzdělávání. Zdůrazňovala, že tento požadavek se dotkne vzdělávacího obsahu a didaktiky předškolního vzdělávání. Upozorňovala především na nebezpečí z převažující školsky strukturované a centrálně řízené organizace výuky. Dnes již víme, že se obsah vzdělávání příliš nezměnil a povinné předškolní vzdělávání není tak obsahově ukotveno. Je tedy na místě otevřít odbornou diskuzi o možné změně obsahu předškolního vzdělávání.

ZÁVĚR

Diplomová práce předkládá koncepci pojetí didaktických strategií učitelů v povinném předškolním vzdělávání. Práce byla tvořena s osobním nadšením a se snahou porozumět rozdílům v kvalitě předškolního vzdělávání. Práce byla koncipována tak, aby poskytla nejen pevnou teoretickou základnu, ale i vhled do každodenní praxe učitelů mateřských škol.

Teoretická část práce představila koncepce, které se týkají didaktických strategií učitelů. V první kapitole byly popsány legislativní změny, které ovlivnily předškolní vzdělávání. Zde se poukazuje na aspekty didaktických strategií. V druhé kapitole je v centru pozornosti osobnost učitele mateřské školy, která je neodmyslitelnou součástí edukačního procesu.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké didaktické strategie preferují učitelé mateřských škol v povinném předškolním vzdělávání. Vytyčený cíl byl zjišťován pomocí kvalitativního typu výzkumu. Data byla shromažďována postupně. Nejdříve se uskutečňovala nestrukturovaná pozorování v jednotlivých mateřských školách. Často pozorovaným jevem byly učitelky, dbající na školní připravenost. Během realizace výzkumu proběhla druhá vlna pandemie Covid-19. I přes obtížnou situaci bylo možno ve výzkumu pokračovat a pozorovat edukační činnost učitelek v mateřské škole.

Participantky samy hodnotily výzkum velmi kladně a zaujaly k výzkumnému šetření vstřícný a pozitivní postoj. Jsou si vědomy důležitosti vzájemného sdílení zkušeností, které hodnotí jako nezbytnou součást povolání učitele. Při pozorování se vyskytovaly podobné didaktické strategie, které participantky volily při vzdělávání dětí v povinném předškolním vzdělávání.

Dále bylo realizováno interview s jednotlivými participantkami výzkumu. Během interview se projevovalo jejich nadšení z edukačního procesu. Na základě analýzy dat vyplynulo, že současné kvalifikační požadavky na pracovní pozici učitele v mateřské škole jsou vzhledem k důležitosti celého vzdělávacího procesu nedostačující. Participantky potvrdily potřebu dalšího vzdělávání ohledně plynulého přechodu dítěte do základní školy. Stále se pokoušejí najít vyváženou cestu podporující rozvoj osobnosti dítěte a zároveň volit efektivní didaktické strategie, které položí základ pro další institucionální vzdělávání.

Hlavním limitem tohoto výzkumu je omezený výzkumný vzorek, který byl zapříčiněn dopadem koronavirové pandemie na mateřské školy. Představené didaktické strategie vztahujeme pouze na pozorované participantky. Nelze je tedy zobecňovat a vztahovat na celou skupinu učitelů mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Beaty, J. J. ([2017]). Skills for preschool teachers (Tenth edition). Pearson.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy* (2. vydání). Brno: Edika.

Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Burkovičová, R. (2012) *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

ČŠI (2016) *Výroční zpráva České školní inspekce za šk.* Rok 2016/2017. Praha: ČŠI.

ČŠI (2018) *Tematická zpráva – Dopady povinného předškolního vzdělávání.* Praha: ČŠI.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Portál.

Helus, Z., Jedlička, R. (Ed.). (2014). *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.

Janík, T. (2018). Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy ze školy. *Arnica*, *2018*(1), 8.

Kargerová, J, Krejčová, V. a kol. (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by step.

Kendíková, J, (2018). *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta

Klimeš, L. (2005). *Slovník cizích slov* (7. vyd., V SPN vyd. 2., rozš. a dopl). SPN - pedagogické nakladatelství.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing.

Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Kropáčková, J., Syslová, Z., & Čapek Adamec, M. (Eds.). (2019). *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol [Online]. *Orbis Scholae*, 11(1), 9-30. Dostupné z: https://doi.org/10.14712/23363177.2017.14

Majerčíková, J., Wiegerová, A., Gavora, P., & Navrátilová, H. (2020). *Vzdělávání založené na bádání dětí v podmínkách mateřských škol: badatelsky orientované vzdělávání pro děti generace Alfa*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6.,aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. ledna 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-propredskolni-vzdelavani-od-1-1.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.

Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–92.

Svobodová, E. (2007). *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace,* 24(4), 535–561.
DOI: http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535

Syslová, Z. (Ed.). (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.

Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Vašutová, J. (2007). Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi (2., přeprac. vyd). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	Mateřská škola
U1-7	Učitelka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Hloubková struktura procesu výuky 23
Obrázek 2 Profesiogram (Burkovičová, 2012) 38
Obrázek 3 Shrnutí koncepce promyšlených činností 70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorizace vzdělávacích (didaktických) metod v mateřské škole (Syslová et al., 2019, s. 162)....27
Tabulka 2 Role učitele dle Vašutové (2004) 40
Tabulka 3 Charakteristika participantů výzkumu 48
Tabulka 4 Charakteristika vzdělávacích programů 50
Tabulka 5 Přehled kategorií z pozorování 53
Tabulka 6 Přehled kategorií z interview 59
Tabulka 7 Přehled kategorií školních vzdělávacích programů 67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka z pozorování

Příloha P II: Ukázka interview

Příloha P III: Ukázka ŠVP

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA Z POZOROVÁNÍ

Záznam z pozorování U1

U1: „My jsme třída soviček, plná hodných dětiček. Všichni se tu máme rádi a jsme spolu kamarádi. Tak kamarádi udělejte si kolem sebe místečko, zahrajeme si na sovičky.
(Děti si udělají kolem sebe místo, najdou si místo, kde mají kolem sebe dostatečný prostor)
U1: „Tak kdo má najité místečko, sedne si na koberec.“
(Děti poučují neposlušné děti: Máme si sednout! Křičí na dítě, které nedělá to, co se má)
U1: „Kamarádi pamatujete si dobře, jak dělá sova?“
(Děti houkají).
U1: „Výborně a my si teď zahrajeme na sovičky, schováte hlavu, já budu říkat básničku a během té básničky, někoho pohladím po zádech. Dobře si pamatujte, koho jsem pohladila po zádech. Až se potom zeptám a řeknu: Sovo zahoukej, tak ten koho jsem pohladila po zádech zahouká 2x a my ostatní, budeme dobře poslouchat, nebudeme zvedat hlavy a budeme hádat, kdo to houká. Schovej si nohy nebo o ně zakopnu.“
(Začíná básnička)
U1: „Sova v noci houká, kouká, ve dne spí (schovej si hlavu, říká dítěti) a špatně kouká. „Sovo zahoukej“ (zahoukalo více dětí naráz)
U1: „Ne, zahouká jen ten, koho jsem pohladila po zádech. Kdo to byl?
(Děti hádají, ale neuhádly.)
U1: „Sovo zahoukej, ještě jednou.“
(Dítě zahouká, děti opět hádají, dětem se to nedaří.)
U1: „Tak sovo zahoukej ještě jednou“
(Děti už uhádly.)
U1: „Schovejte znovu hlavy. Verunko nám nemusíš teď nic říkat, my to nepotřebujeme vědět. Všichni si chovejte hlavy.“
(Opakování básně)
U1: „Sova v noci houká, kouká, ve dne spí a špatně kouká. Sovo zahoukej.
(Sova zahoukala a děti okamžitě uhádly)
U1: „Výborně, to bylo na poprvé.“
U1: „Kamarádi a co se říká o sovách?
D: „Že jsou noční ptáci.“
U1: „Jsou noční ptáci ano, ale hlavně jsou jaké?“
Všechny děti: „Moudré“.

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INTERVIEW

Transkript interview U3

(…)

J: Popište Vaše zkušenosti s dětmi v povinném předškolním vzdělávání.

U3: Na začátku jsem se setkala s předškoláky ve smíšené třídě, kde si myslím, že to pro začátek byla velká zkušenost. Protože jsem ještě neznala všechny pojmy neuměla jsem si naplánovat ten den. Neměla jsem ani žádný svůj styl, protože jsem vůbec nevěděla. Takže jsem ty předškoláky musela brát, jako zvláštní skupinu, abych je neopomíjela ale zároveň nevěnovala čas jen jim, protože tam byly i další děti dalších ročníků. Zkušenosti s předškoláky mám tedy převážně ve smíšených třídách, kdy i v současné době pracuje ve třídě, kde jsou děti od 4 až do toho předškolního věku. Lépe se mi činnosti diferencují právě v této třídě, protože nemám široké spektrum dětí a věkových skupin, ale vím že mám dva ročníky a přesně vím, pro koho si mám nachystat jakou úroveň. Je to snazší práce a lépe se mi připravuje na tu práci s předškoláky. Velkou roli, tam hraje i počet dětí ve třídě a kapacita třídy. Protože jestli mám celkem 20 dětí ve třídě, tak je ta práce s předškoláky pro mě určitě kvalitnější. Zažila jsme i 28 dětí od tříletých až po sedmileté a byla jsem ve třídě prakticky sama, protože paní ředitelka měla méně přímé pedagogické činnosti. Teď musím říct, že mám opravdu ideální pracovní podmínky pro práci s předškoláky. I když třeba nemáme nejnovější didaktické pomůcky a nejnovější vybavení, ale poskytujeme jim čas, pozornost, a to je podle mě určitě víc, než se dá koupit.

J: Mělo zavedení povinného předškolního vzdělávání vliv na vaši práci s předškoláky?

U3: Vnímám to jinak, než když jsem začínala. S předškoláky jsem samozřejmě vždy něco dělala, ale vnímala jsem to jinak. Protože ani nebyl takový tlak, co se týká plánů pedagogické podpory, prostě bylo RVP PV, ale víc se neřešilo. Takže předškoláci byla skupina dětí, se kterýma se nějak pracovalo. Samozřejmě jsem diferenciovala činnosti zaměřovala jsem se na individualizaci, protože mi to přišlo přirozené. Přeci nedám dvouletému dítěti nůžky a nebudu po něm chtít, aby vystřihoval podle šablony. Takové věci zvládá předškolák, to přirozeně odpovídá věku to, co jsme dětem nabízela. Rozdělovala jsem si tedy děti na mladší starší. A postupem času došlo na povinou předškolní docházku a přišlo takové kontrolování. Najednou se začalo kontrolovat více věcí. (…)

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ŠVP

9.1. Charakteristika vzdělávacího programu

Při tvorbě ŠVP jsme přihlíželi k velikosti školy, k jejímu umístění, materiálním podmínkám i k cílům, kam bychom chtěli děti v předškolním věku dovést. Na základě této analýzy jsme vytvořili školní vzdělávací program, který jsme nazvali ***„V naší školce je to príma“***. Je to ucelený systém, na kterém stále pracujeme a dotváříme ho tak, aby odpovídal požadavkům RVP PV a zaměření mateřské školy.

Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech v průběhu celého dne. Probíhá na základě vlastních činností a prožitků dětí.

Formy vzdělávání se během dne mění a prolínají. Jsou to činnosti spontánní, řízené, skupinové, individuální i frontální. Využíváme učení hrou, praktickou činností a pokusem. Učení zakládáme na aktivní účasti dítěte, založené na smyslovém vnímání dítěte. Všechny činnosti obsahují prvky hry a tvořivosti. Během dne zařazujeme relaxační a odpočinkové činnosti.

Mezi formy naplňující záměry vzdělávání patří také výlety, návštěvy divadel, te matické vycházky, společenské akce pro rodiče a děti, které organizujeme v průběhu celého školního roku.

Individuální péči využíváme u všech dětí, zvláště pak u dětí s odkladem školní docházky.

Naším záměrem je dovést dítě na konci předškolního období k tomu, aby dle svých osobnostních předpokladů získalo přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a základy důležité pro jeho další rozvoj a vzdělávání. Nenásilně děti připravujeme na zdárný vstup do základní školy.

<u>Pro práci s dětmi jsme si jednotlivé záměry rozpracovali na podmínky mateřské školy:</u>

- vést děti ke zdravému životnímu stylu, dodržovat pitný režim, odpolední odpočinkové aktivity přizpůsobit věku a individuálním potřebám dětí
- podporovat duševní pohodu děti, respektovat individuální potřeby a přání dětí
- vzdělávání dětí rozvíjet přirozenou cestou, prostřednictvím prožitků a praktických zkušeností, řízené a spontánní aktivity zařazovat v denním režimu vždy vyváženě
- podporovat rozvoj sociálně-kulturních postojů, vést děti k soudržnosti, přátelství a porozumění se všemi dětmi