

Plánování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol – hledání cesty k osobnostně orientovanému pojetí

Planning Educational Content in Curricular Documents of Nursery Schools – Finding a Way to a Child-centered Approach

Barbora Loudová Stralczyňská, Eva Koželuhová

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na problematiku plánování vzdělávacího obsahu ve školních vzdělávacích programech mateřských škol. Prezentuje výsledky obsahové analýzy 40 školních vzdělávacích programů mateřských škol a dotazníkového šetření realizovaného mezi učitelkami mateřských škol, které současně studují obor na VŠ. Výzkum se zaměřil na praxi mateřských škol v plánování vzdělávacího obsahu na úrovni školy, ale také na zkušenosti a názory pedagogů-studentů na koncipování kurikula. Do výzkumu se zapojilo 352 respondentů, kteří studují v kombinovaných programech všech univerzit poskytujících profesní přípravu učitelů v předškolním vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: kurikulum; vzdělávací program; plánování vzdělávacího obsahu; předškolní vzdělávání; mateřská škola

Abstract: The paper focuses on curriculum design and the planning of educational programs within Czech nursery schools in the Czech Republic. It presents the results of a content analysis of the educational programs from 40 schools and the data from responses to a questionnaire by the student pre-school teachers. The research focused on the practice of nursery schools when planning educational content at the school level, but also on the experiences and opinions of student teachers about curriculum design. The research involved 352 respondents studying distance learning programs at universities providing initial professional training for teachers in pre-primary education in the Czech Republic.

Key words: curriculum design; educational programs; teacher planning; pre-primary education; nursery schools

Úvod

Transformace pojetí předškolního vzdělávání v České republice je zakotvena v přijetí filosofie osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy pro pedagogickou práci a jeho deklaraci ve formulování Ramcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004, resp. 2021). Motivem pro zpracování výzkumného šetření byla osobní zkušenost autorek z výuky studentů kombinovaného studia v programech připravujících učitele mateřských škol (dále MŠ). Při vysokoškolské výuce se ukázalo, že učitelům-studentům v praxi činí obtížné transformovat vzdělávací obsah z RVP PV do školních (dále ŠVP) a návazně do třídních vzdělávacích programů (dále TVP). Tyto zkušenosti podnítily výzkum, který byl realizován v letech 2018–2021. Předložený příspěvek přináší jeho dílčí výsledky.

Teoretická východiska

Rozvoj kurikul na národní úrovni patří k hlavním současným výzvám v podpoře kvality předškolního vzdělávání v Evropě (OECD, 2017). Pojetí, cíle, metody, podmínky a očekávané výstupy předškolního vzdělávání jsou konkretizovány ve vztahu ke specifikům národní tradice institucionální předškolní výchovy

i lokálními podmínkami jednotlivých předškolních institucí (Lash, 2019; Bennet, 2011). Ačkoli se všechny evropské země v předškolním vzdělávání explicitně hlásí k přístupu orientovanému na dítě (European Commission, 2019a, 2019b), pedagogická praxe je mnohdy ovlivněna tlakem na školní připravenost, rozvoj akademických znalostí dětí či vyrovnávání vzdělávacích výsledků dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to ze strany státu i rodičů (Goffin, 2000). Toto se pak promítá do plánování vzdělávacího obsahu na úrovni národní i institucionální. Považujeme za riskantní, aby by vyvíjen tlak na učitele přesně naplňovat vzdělávací standard stanovený v kurikulu a plánovat činnosti, které cílí převážně na osvojení znalostí a dovedností požadovaných kurikulem a s přílišným důrazem na kognitivní rozvoj. Učitel pak nezohledňuje aktuální zájmy a témata dětí. V evropském diskurzu je tento problém vnímán jako aktuální nebezpečí (European Commission, 2019a). Opakovaně je proto poukazováno na význam sociálně-emočního vývoje předškolního dítěte v humanisticko-demokratickém pojetí (OECD, 2020; 2021).

Zmíněná diskuse úzce souvisí i s vývojem kurikula, jeho cílů a obsahů v předškolním vzdělávání v České republice. Zavedení systému více úrovní vzdělávacích programů bylo v roce 2001 stanove-

no Bílou knihou (2001), která iniciovala nové pojetí kurikulárních dokumentů na národní úrovni (ÚIV, 2001, s. 37). Vytvořením Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se realizace tzv. dvouúrovňové podoby kurikula otevřela i mateřským školám. Tento krok jim měl umožnit, aby vzdělávání mohlo být přizpůsobeno reálným potřebám konkrétních dětí s ohledem na místní podmínky MŠ. Zodpovědnost za podobu obsahu vzdělávání byla převedena na ředitele a pedagogický tým MŠ, čímž má být zajištěno, aby v praxi skutečně mohlo docházet k individualizovanému přístupu k potřebám dětí. RVP PV ponechává mateřským školám volnost v tematickém zaměření i pojetí integrovaných bloků v ŠVP (na jak dlouhé období budou koncipovány, na kolik budou podrobné atd.), nicméně zdůrazňuje, že míra jejich propracovanosti nesmí učitele svazovat při volbě, co konkrétně bude s dětmi ve třídě realizováno (RVP PV, 2021). Učitelky v jednotlivých třídách vychází ve volbě témat pro TVP z integrovaných bloků ŠVP dané MŠ, konkrétní program však nemají formulovat výrazně dopředu, nýbrž průběžně v návaznosti na zájmy a vzdělávací potřeby dětí v jejich třídě (VÚP, 2005).

RVP PV (2021) neoperuje s žádnými termíny, které by charakterizovaly způsob zpracování integrovaných bloků (dále IB). Svobodová (2010) a Šmelová (2018) žádné pojmové rozlišení nepoužívají, pouze popisují možné přístupy. V souvislosti s existencí IB se v odborné

literatuře až v posledních letech setkáváme s pojmem *lineární (chronologické)* či *flexibilní* pojetí IB. S tímto pojmovým dělením pracovaly Krejčová, Kargerová a Syslová (2015), další autoři jejich terminologii akceptují (Syslová et al., 2019; Průcha, 2016). Chronologickým pojetím autorky označují situaci, kdy jsou IB realizovány v časové posloupnosti od září do června. V chronologickém pojetí často odpovídá počet bloků počtu měsíců školního roku, přičemž v každém bloku bývají vytyčena čtyři témata. Flexibilní pojetí znamená, že IB jsou řazeny vedle sebe, nejsou uskutečňovány postupně za sebou, ale učitel do nich podle potřeby vstupuje (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015). Domníváme se, že uvedené dva přístupy plně neodpovídají možnostem práce s IB, neboť ve státním kurikulu je uvedeno, že „integrované bloky svým obsahem vzájemně navazují, doplňují se, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého“ (RVP PV, 2021, s. 30) Výše uvedené charakteristiky lineárního a flexibilního pojetí však neodrážejí možnosti práce s IB, kdy učitelé mohou prolínat více IB najednou, kdy si volí konkrétní cíle a obsahy z několika bloků a ty transformují do vzdělávací nabídky konkrétní třídy.

Metodologie

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se realizuje plánování vzdělávacího obsahu na

Tabulka 1. Výzkumný vzorek dokumentů pro obsahovou analýzu

Typ dokumentu	Počet analyzovaných dokumentů	Způsob získání výzkumného vzorku dokumentů
Školní vzdělávací programy z MŠ	40	Studentky 2. ročníku kombinovaného navazujícího magisterského studia Pedagogika předškolního věku poskytl ŠVP ze svých MŠ v akademickém roce 2018/2019 a 2019/2020.
Písemné reflektivní zprávy učitelek-studentek k ŠVP mateřské školy	40	Zprávy o rozsahu 1-3 normostran souvislého textu.

úrovni školy v praxi mateřských škol, a to především z hlediska koncipování integrovaných bloků v ŠVP a práce s tématy v integrovaných blocích. Záměrem bylo jednak identifikovat realizované přístupy k plánování vzdělávacího obsahu ve vybraných MŠ, jednak zjistit zkušenosti a názory pedagogů na koncipování kurikula. Tento příspěvek sleduje pouze otázku práce MŠ s integrovanými bloky a tématy v ŠVP, avšak celkový výzkum byl zaměřen širěji i na otázku plánování pedagogů na úrovni třídy.

Pro účel tohoto příspěvku byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jak jsou koncipovány integrované bloky pro plánování vzdělávacích činností na úrovni třídy v ŠVP z výzkumného vzorku a ŠVP respondentů dotazníku?
- 2) Jaké názory mají respondenti na koncepci integrovaných bloků v ŠVP?

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor – obsahová analýza

Výzkumný soubor tvořilo celkem 40 školních vzdělávacích programů MŠ z celé České republiky, které pocházely z pracovišť studentek 2. ročníku kombinovaného navazujícího magisterského programu Pedagogika předškolního věku. K těmto ŠVP studentky dodaly své písemné reflektivní zprávy. V těchto zprávách evaluovaly míru souladu zpracování a obsahu ŠVP jejich MŠ ve vztahu s požadavky RVP PV. Dále vyjadřovaly své názory a osobní zkušenosti s takto pojatými ŠVP (viz Tabulka 1).

Výzkumný soubor – dotazníkové šetření

Do výzkumu se zapojilo 355 respondentů, kteří studují v kombinovaných programech všech univerzit poskytujících profesní přípravu učitelů v předškolním vzdělávání v České republice (studijní program Učitelství pro MŠ a Pedago-

gika předškolního věku). Osloveni byli všichni studenti studující v kombinované formě v těchto studijních programech v ČR (9 fakult), návratnost byla 35,6%. Ve výzkumném vzorku byl vyrovnaný podíl respondentů z jednotlivých fakult. Celkem 224 respondentů v době realizace šetření pracovalo v MŠ, přičemž převažovali respondenti s kratší pedagogickou praxí (59% s praxí do 3 let, 30% s praxí v délce 4–9 let).

Metody, výzkumné nástroje

V první části šetření byla realizována **obsahová analýza školních vzdělávacích programů** mateřských škol získaných od učitelek-studentek kombinovaného studia magisterského studijního programu Pedagogika předškolního věku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlově v akademickém roce 2018/2019 a 2019/2020. Obsahová analýza školních vzdělávacích programů byla doplněna obsahovou analýzou reflektivních zpráv studentek. Ty se zaměřily na způsoby, jak jsou koncipovány a realizovány integrované bloky (dále IB) ve školních vzdělávacích programech mateřských škol, v nichž studentky pracují. Reflektivní zprávy zkoumaly i to, zda se ŠVP shoduje s pokyny k tvorbě ŠVP (VÚP, 2005) a na reflexi zpracování ŠVP z pohledu vlastní pedagogické zkušenosti (koncepce, projektování a realizace IB, vzdělávacích témat).

Při obsahové analýze byla aplikována induktivní tvorba kategorií. Kódy byly

vytvářeny ad hoc, využit byl software MAXQDA. Jednotlivé kódy byly následně sdružovány do kategorií, které byly poté analyzovány tematickým kódováním (Flick, 2006 in Švaříček, Šedová, 2014). Nejprve byla prováděna kategorizace kódů na úrovni jednotlivých ŠVP a k nim náležejícím reflektivním zprávám od učitelek-studentek. Následně byly kategorie porovnávány a sdružovány podle zvolených kritérií a v návaznosti na zvolené výzkumné otázky. Mezi kategorie v analýze patřilo zpracování IB z hlediska způsobu jejich realizace v čase, problematika přístupu k tvorbě témat, k jejich stupni konkretizace a práci s nimi, cílové zaměření IB, závaznost vs. flexibilita v rámci IB ve vztahu k práci učitele, vlastní hodnocení a preference studentek. Dále byla sledována zařazovaná vzdělávací témata a stanovené vzdělávací cíle.

Druhá část výzkumu byla uskutečněna formou online **dotazníkového šetření** distribuovaného na jaře 2021. Tato část výzkumu byla uskutečněna ve spolupráci s doc. PhDr. Zorou Syslovou, Ph.D. z Masarykovy univerzity. Pro účel tohoto příspěvku je vybrán pouze výsek dat získaných v dotazníku, který je relevantní pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Podrobná zpráva o výsledcích dotazníkového šetření bude publikována v samostatném příspěvku.

Dotazník vycházel z výsledků realizované analýzy. Obsahoval 23 otázek, z toho 9 otázek populačních (předchozí vzdělání, místo studia, délka praxe atd.) a 8 otázek uzavřených s možností výběru

odpovědi (včetně odpovědi „jiné“ s uvedením bližší specifikace). Další 4 otevřené otázky umožňovaly hlubší vysvětlení volby předchozí uzavřené odpovědi. Na ně navazovaly dva soubory otázek, které sledovaly názory respondentek na tvorbu a realizaci IB a témat v ŠVP. Obsahově byly položky tvořeny tak, aby bylo možné zachytit rozdíl mezi skutečnou podobou práce s vzdělávacími obsahy ve vybraných MŠ a preferencemi učitelek-studentek.

Součástí dotazníku byly také dva soubory otázek využívající Likertovy škály. První soubor otázek se týkal přístupu respondentů k tvorbě integrovaných bloků na úrovni školy a druhý soubor zjišťoval přístup respondentů k tvorbě vzdělávacího obsahu na třídní úrovni. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu/nesouhlasu s uvedenými výroky s využitím čtyřstupňové Likertovy škály (1 - rozhodně nesouhlasím; 4 - rozhodně souhlasím). Data z dotazníku byla vyhodnocena pomocí statistické analýzy dat (určení četnosti v souboru) a byla provedena statistická deskripce. Do vyhodnocení v rámci tohoto příspěvku byli zařazeni pouze respondenti, kteří pracují v MŠ. Odpovědi byly dále vyčištěny od neúplných odpovědí, a proto se u jednotlivých grafů mírně odlišuje celkový počet respondentů.

Výsledky

Koncipování integrovaných bloků pro plánování vzdělávacích činností na úrovni třídy v ŠVP formulované na základě obsahové analýzy ŠVP

Analýza dat ukázala, že dosud využívané termíny chronologický (lineární) a flexibilní nepokrývají všechny významové nuance toho, jak je pracováno s IB ve školních vzdělávacích programech z výzkumného vzorku. Z tohoto důvodu jsme pro prezentaci dat navrhly tři hlavní kategorie typů IB. K pojmu *chronologický integrovaný blok* doplňujeme ještě termín *transverzální IB* a *elektivní IB*. Pojmy vycházejí z podstaty práce MŠ s vzdělávacím obsahem, kterou ukázala analýza ŠVP. Hlavním rysem elektivního pojetí IB je uzavřenost bloků s možností jejich realizace kdykoliv v průběhu školního roku; u transversálního pojetí je to prostupnost bloků, kdy učitelky při koncipování TVP využívají cíle a obsahy několika bloků zároveň a vzniká tak originální program na úrovni třídy.

Po vytvoření typologie zkoumaných ŠVP pomocí výše uvedených kategorií (Tab. 2) bylo zkoumáno zastoupení jednotlivých typů pojetí IB. Z grafu 1 vyplývá, že převažuje chronologické pojetí IB (78 %) a elektivní a transversální je ve výrazné menšině. Jako alarmující vnímáme, že 37 % mateřských škol z výzkumného vzorku ukládá učitelkám povinnost

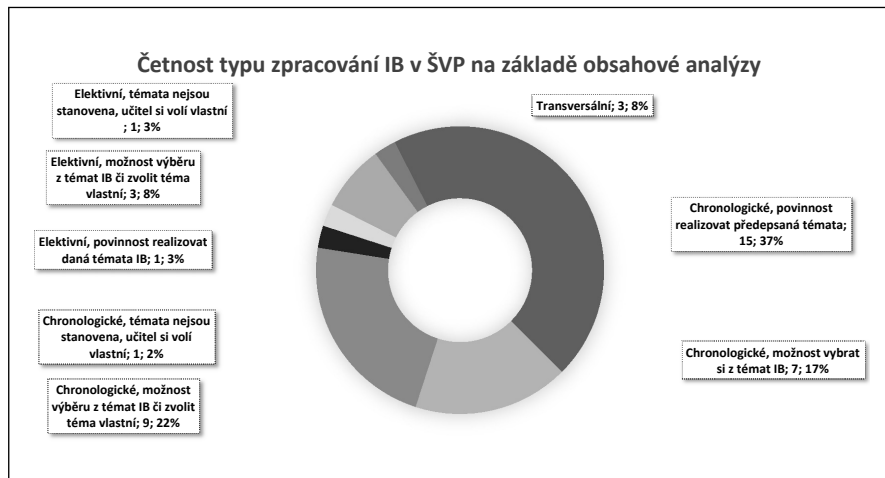
Tabulka 2. Výsledky obsahové analýzy ŠVP výzkumného vzorku, tj. vnitřní variabilita tří hlavních typů zpracování IB charakterizovaná pomocí hlavních významových kategorií

HLAVNÍ KATEGORIE	Chronologický typ integrovaných vzdělávacích bloků (dále IB)				Elektivní typ integrovaných vzdělávacích bloků (dále IB)				Transversální typ IB
Způsob práce s IB v průběhu školního roku	Realizují se za sebou, bloky odpovídají měsícům	Realizují se za sebou, bloky odpovídají ročním obdobím			Realizují se v pořadí určeném učitelkou, bloky sdružují obecná témata. IB jsou realizovány jako celek. Učitelka volí pořadí IB v rámci roku, IB jsou však stanoveny v ŠVP, řazení IB je lineární, avšak s flexibilitou zařazení jednotlivých IB v průběhu školního roku				Realizují se výběrem cílů např. IB, dle volby učitelky a bloky se prolínají
Časové vymezení IB	Ohraničené	Ohraničené	Ohraničené	Ohraničené	Volné	Volné	Volné	Volné	Volné
Závaznost/volnosti při volbě témat v daném IB	Povinnost realizovat předepsaná téma v IB	Možnost vybrat si témata z návrhů v IB	Možnost vybrat si téma, případně navrhnout vlastní	Návrhy vlastních témat	Povinnost realizovat předepsaná témata podle jejich vymezení v IB	Možnost vybrat si téma z návrhů v IB	Možnost vybrat si témata z IB, případně si navrhnout vlastní	Návrh vlastních témat	Návrh vlastních témat
Poměr podpory, jakou pro plánování vzdělávacího procesu IB představuje, a mírou volnosti, kterou ji při plánování ponechává	Vysoká podpora / malá volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Střední podpora / střední volnost	Malá opora / vysoká volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Vysoká podpora / malá volnost	Střední podpora / střední volnost	Malá opora / vysoká volnost	Malá opora / vysoká volnost
Délka realizace 1 vzdělávacího tématu	Od závazné délky 1 týdne až po libovolnou délku				Od závazné délky 1 týdne až po libovolnou délku				Libovolná

realizovat témata v pevně daném pořadí tak, jak jsou předepsaná v ŠVP.

V rámci jednotlivých IB byla sledována převážně tradiční témata související s životem dítěte a s proměnou přírody

během roku. Nová témata, odrážející změny ve společnosti (multikulturalita, finanční gramotnost, demokracie apod.), byla zařazována pouze okrajově, většinou na konci školního roku. V IB pře-



Graf 1. Četnost ŠVP podle hlavního typu IB

važovaly kognitivní cíle (47 %) nad cíli senzomotorickými a afektivními. V ŠVP bylo nejčastěji uváděno, že učitelky mají každé téma zpracovávat v týdenní nabídce činností. U každé oblasti (schéma 1) je uveden příklad, jakým způsobem byly formulovány cíle daného IB. Analýza také ukázala, že formulace cílů je často nedostatečná, cíle jsou zaměňovány za popis činnosti apod.

Koncipování integrovaných bloků v ŠVP respondentů dotazníkového šetření

Zjištění dotazníkového šetření jsou ve shodě s výsledky obsahové analýzy z první části šetření, byť převaha chronologického pojetí nebyla tak výrazná. V 63 % MŠ respondentů dotazníku dispo-

nuje ŠVP integrovanými bloky, které jsou řazeny chronologicky a v daném pořadí se rovněž realizují. Dvě třetiny chronologicky uspořádaných IB jsou přitom členěny po větších celcích kopírujících roční období. Oproti obsahové analýze ŠVP byly v dotazníkovém šetření více zastoupeny flexibilnější podoby práce s IB. V rámci dotazníku nebyly sledovány variability jednotlivých typů, sledovaly jsme pouze poměr výskytu jednotlivých hlavních typů.

Názory respondentů na koncepci integrovaných bloků v ŠVP

Názory učitelů-studentů jsme zjišťovali v rámci první části šetření z reflektivních zpráv respondentek k ŠVP jejich MŠ i v návazném dotazníkovém šetření.

Tabulka 3. Kategorie hodnotících názorů studentek-učitelek na pojetí IB v ŠVP z výzkumného vzorku reflektivních zpráv

Zpracování integrovaného bloku	Chronologické				Elektivní				Transversální
Závaznost/volnosti při volbě témat v daném IB	Povinnost realizovat předepsaná téma v IB	Možnost vybrat si témata z návrhů v IB	Možnost vybrat si téma, případně navrhnout vlastní	Návrhy vlastních témat	Povinnost realizovat předepsaná témata podle jejich vymezení v IB	Možnost vybrat si téma z návrhů v IB	Možnost vybrat si téma, případně navrhnout vlastní	Návrhy vlastních témat	Návrhy vlastních témat
Shledávaná pozitivita ze strany studentek-učitelek	Komplexnost Snadnost přípravy	Různorodost	Svoboda	(<i>neuve-deno</i>)	Komplexnost	Přehlednost	Samo-statnost Inspi-race	Svoboda Orien-tace na dítě	Svoboda Orien-tace na dítě
Shledávaná negativita ze strany studentek-učitelek	Omezení tvořivosti Roztržitost		Náročnost pro začínající učitelky	(<i>neuve-deno</i>)		(<i>neuve-deno</i>)		(<i>neuve-deno</i>)	Horší orientace Zodpo-vědnost

Názory respondentů na koncipování integrovaných bloků v ŠVP jejich MŠ – reflektivní zprávy

V první části šetření byly sesbírány ŠVP a písemné reflexe respondentek nejdříve spárovány. Jeden pár (dvojici) dokumentů tvořil ŠVP mateřské školy a reflektivní zpráva k němu od studentky-učitelky. Postupovaly jsme tak, že text byl otevřeně kódován a kódy byly následně sdružovány do kategorií, které shrnuje tabulka 3.

Chronologické uspořádání integrovaných vzdělávacích bloků respondentky považovaly za vhodné, pokud měly možnost svobodné volby a realizace obsa-

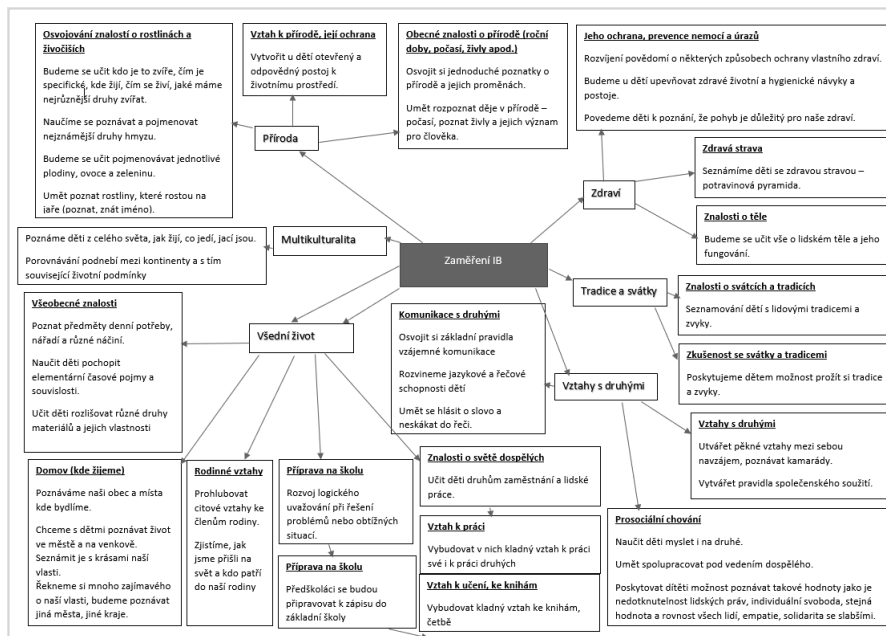
hových jednotek podle aktuální situace. Respondentky uváděly následující důvody, proč jim chronologické uspořádání vyhovuje:

- přehlednost;
- dodržení posloupnosti při plánování vzdělávacích aktivit;
- snadnější plánování;
- respektování přirozeného průběhu roku a tradičních svátků.

U části studentek-učitelek se vyskytl **požadavek na větší konkretizaci** vzdělávacího obsahu v ŠVP; vyplýval ze tří uváděných důvodů:

- *Konkretizace jako zdroj inspirace* – učitelka má lepší představu, co by se vše mohlo s dětmi dělat, což je kome-

Schéma 1. Zaměření IB v ŠVP.



tování jako výhoda pro začínající pedagogy. Učitelky se chtějí jednotlivými tématy inspirovat, ale požadují volnost si případně zvolit své vlastní téma.

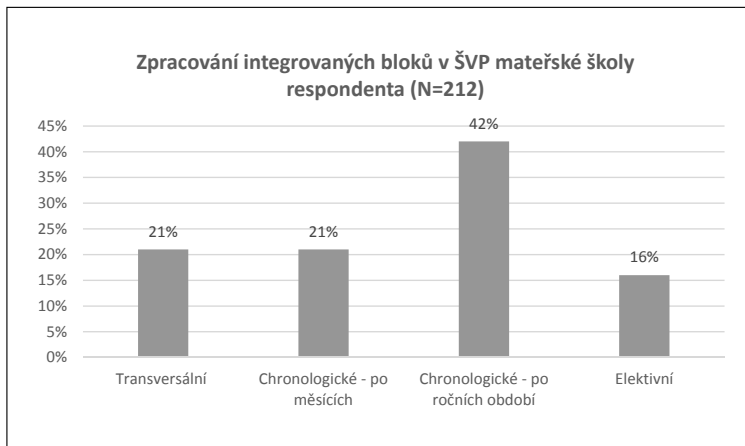
- *Konkretizace jako přenesení zodpovědnosti z pedagoga na kurikulum.*
- *Konkretizace jako zjednodušení* - nabídka konkrétních témat by podle některých reflexí studentů zjednodušila proces plánování učitelky.

Určitá „bezradnost“ začínajících učitelky a jejich touha po opoře ve formě témat je pochopitelná, nicméně by mohla podnítit

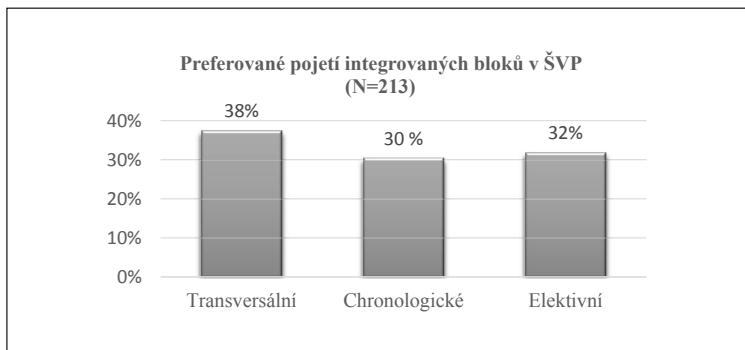
úvahy, jak více zkvalitnit přípravu budoucích učitelky v oblasti pedagogického plánování.

Názory respondentů na koncipování integrovaných bloků v ŠVP jejich MŠ – dotazníkové šetření

V druhé části šetření jsme při formulaci dotazníkových položek vycházely z odpovědí, které nám poskytly učitelky-studentky v reflektivních zprávách. Respondentky dotazníkového šetření vyjadřovaly své názory jak v uzavřených



Graf 2. Způsob zpracování IB v ŠVP mateřských škol respondentů dotazníkového šetření



Graf 3. Preferované pojetí zpracování IB v ŠVP mateřských škol respondentů dotazníkového šetření

otázkách, tak otázkách otevřených. Na základě výroků z první části šetření jsme dále vytvořily otázky do postojových škál (4-bodové Likertovy škály).

Názory a preference respondentek byly výrazně orientované ve prospěch flexibilnějšího pojetí IB. Pouze 30 % z nich preferovalo chronologické pojetí,

což zdůvodňovaly především potřebami učitele a souladem IB s průběhem roku. Opakovaně také uváděly, že tuto formu volí z důvodu tradice MŠ nebo názoru dalších učitelů či učitelky, který respondentka přijímá. Preference **transversálního** či **elektivního** pojetí byla zdůvodňována respektem k potřebám a zájmům dítěte i potřebou autonomie učitelky. U **elektivního pojetí** byl navíc oceňován bezpečný rámec v podobě navržených témat, který poskytuje učitelkám zdroj inspirace a o který se při volbě konkrétní vzdělávací nabídky mohou opřít.

Diskuse

Odpověď na **první výzkumnou otázku** přinesla zjištění, že se v praxi setkáváme se třemi základními typy pojetí integrovaných bloků. U chronologického a elektivního typu pojetí se ještě objevují nuance dané způsobem, do jaké míry je obsah IB z hlediska nabízených témat pro učitelky závazný a nakolik mohou učitelky zařazovat vlastní témata a obsahy vycházející z aktuální situace v MŠ, třídě a ze zájmů dětí. Při chronologickém i elektivním pojetí se pohybovala míra závaznosti/volnosti od naprosté závaznosti témat, přes možnost vybrat si z navržených témat, dále možnost vybrat si z navržených témat a současně si přidat téma vlastní, až po volnost ve volbě tématu i délky jeho realizace ve výchovně vzdělávacím procesu. U transversálního pojetí tato volnost vyplývá ze samotné podstaty způsobu zpracování

TVP. Toto trojí členění pojetí práce s IB jsme využily pro prezentaci dat z dotazníkového šetření k první otázce. Výsledky obsahové analýzy ŠVP a dotazníkového šetření byly z hlediska rozložení jednotlivých přístupů kongruentní. Ve výsledcích dotazníkového šetření se o něco silněji prosazovalo transversální a elektivní pojetí, nicméně primát chronologického pojetí v práci s IB v ŠVP respondentů se ukázal v obou fázích výzkumu.

V návaznosti na tato zjištění by bylo vhodné otevřít diskusi o přesnějším konkretizování přístupů k plánování vzdělávacího obsahu v RVP PV. Výsledky totiž ukazují, že v praxi mateřských škol stále přetrvává přístup z doby před kurikulární reformou, který je charakteristický chronologickým plánováním s týdenními, předem stanovenými tématy a snahou učitelů tato témata děti systematicky vyučovat. To je však v rozporu s požadavkem RVP PV (2021), kdy vzdělávací obsah má být založen na zájmu a potřebách dětí. Skutečnost, že téměř 40 % sledovaných mateřských škol ve svých ŠVP má stanovena témata, která se musí v daném pořadí realizovat, dle našeho názoru neumožňuje naplnit požadavek vzdělávání orientovaného na potřeby dítěte. Toto zjištění je také v souladu se závěry České školní inspekce (2019).

Druhá výzkumná otázka sledovala názory respondentek na koncepci IB v ŠVP. Výsledky ukázaly, že učitelkám více vyhovuje zpracování IB, které je inspiruje navrženými tématy a zároveň

jim dává svobodu si téma volit. Ve svých odpovědích reflektovaly význam respektujícího přístupu k dítěti, který se odrážel ve volbě vzdělávacího obsahu odpovídajícího aktuálním zájmům a potřebám dětí. Zároveň však respondentky kritizovaly příliš volné zpracování IB v ŠVP pro jeho obtížnost, ačkoli uváděly, že toto pojetí nejvíce respektuje potřeby a zájmy dítěte. Je pochopitelné, že začínající učitelky mohou pocítovat určitou míru nejistoty na jedné straně a zodpovědnosti za vzdělávací výsledky dětí na straně druhé. Nabízí se tedy otázka, zda by nebylo vhodné hledat při jejich profesním rozvoji možnosti prohloubení jejich kompetencí souvisejících s pedagogickým plánováním tak, aby do praxe vstupovaly s dostatečným profesním sebevědomím. Alarmující je skutečnost, že téměř třetina respondentů kladně hodnotila striktní zpracování vzdělávacích obsahů v ŠVP, a to pro jejich přehlednost, systematickosti a zjednodušení plánování pedagogického procesu. I zde vnímáme prostor pro zkvalitnění profesní přípravy budoucích učitelů.

Závěr

Výzkum ukázal, že pedagogové upřednostňují flexibilní přístupy k plánování vzdělávacího obsahu na obou úrovních, což ukazuje na kladný vývoj a orientaci pedagogů na potřeby, zájmy a aktuální prožívání dětí. Toto hodnotíme jako velmi pozitivní zjištění, které ukazuje na to, že se praxe předškolního vzdělávání

obrací k postupům, které jsou v harmonii s osobnostním modelem. Výsledky však také ukázaly, že v praxi mateřských škol přetrvává tradiční chronologické pojetí plánování vzdělávacího obsahu ze strany pedagoga, který „naplňuje stanovený program“. Vysokou pozornost odborné veřejnosti by mělo vzbudit zjištění, že téměř polovina sledovaných škol neumožňuje učitelkám volit vzdělávací témata odpovídající aktuálnímu zájmu a potřebám dětí, když jim stanovuje povinnost realizace témat v pořadí a délce dané v ŠVP. Toto je v rozporu s metodickými pokyny MŠMT o tvorbě ŠVP a TVP. Dle názoru autorek toto pojetí může eliminovat možnost pedagogů reagovat na zájmy dětí a využít jejich vnitřní motivaci pro vzdělávací činnosti, které přímo navazují na aktuální situaci a vývojové potřeby dětí. Z šetření vyplývá doporučení, aby v rámci revize státního kurikula byl vyjasněn přístup k plánování vzdělávacího obsahu, který bude odpovídat deklarovaným vzdělávacím cílům a bude zdůrazňovat individuální přístup a respekt k dítěti. V návaznosti na to si uvědomujeme nutnost zkvalitnit profesní přípravu učitelů mateřských škol tak, aby do praxe vstupovali s dostatečným profesním sebevědomím a vybaveni potřebnými kompetencemi. Zmíněné kroky by měly napomoci tomu, aby v praxi mateřských škol bylo uskutečňováno pojetí plánování vzdělávacího obsahu, které naplňuje principy osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání.

Literatura

- Bennett, J. (2011). Early childhood education and care systems: Issue of tradition and governance. RE Tremblay, M. Boivin, RD e. V. Peters (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 44–47.
- ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018–2019 – Výroční zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-2>
- European Commission. (2019a). *COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019b). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goffin, S. (2000). The role of curriculum models in early childhood education. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Lash, M. (2019). Perspectives on Early Childhood Curricula. Brown, Ch., Benson McMullen, M. & File N. (Eds.). *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*. Wiley-Blackwell, p. 259–277.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2020). *Quality Early Childhood Education and Care for Children Under Age 3: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS*. Paris: OECD. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/99f8bc95-en>.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministrasmena-rvppv-2021>.
- 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*. Portál.

- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2nd ed). Portál.
- ÚIV. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VÚP. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky

Univerzita Karlova

barbora.loudova@pedf.cuni.cz

eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz