

SBORNÍK Z KONFERENCE IGA

konané 28. 11. 2019 ve Zlíně

FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ VII.

Zlín

2019

Jaroslava Pavelková
Barbora Plisková
Marta Kolínská

Jaroslava Pavelková, Barbora Plisková,
Marta Kolínská Koutníková (eds.)

FÓRUM MLADÝCH VÝZKUMNÍKŮ VII.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Fórum mladých vězkumníků (konference) (7. : 2019 : Zlín, Česko)

Fórum mladých vězkumníků VII. / Jaroslava Pavelková, Barbora Plisková, Marta Kolínská Koutníková (eds.). -- Pořadí vydání: první. -- Ve Zlíně : Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2019. -- 1

online zdroj. -- (Pedagogika)

Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-7454-872-7 (online ; pdf)

* 37.091.12 * 005.966 * 37.064.2 * 373.24 * 37.012 * (062.534)

– učitelská profese

– rozvoj kariéry

– učitel a žák

– mateřské školy

– pedagogický vězkum

– sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Název: Fórum mladých vězkumníků VII.

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII>

Editorky: doc. RNDr. Jaroslava Pavelková, CSc.

PhDr. Barbora Plisková

Mgr. Marta Kolínská Koutníková

Recenzenti: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

© 2019 Jaroslava Pavelková, Barbora Plisková, Marta Kolínská Koutníková

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2019

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA

ISBN 978-80-7454-872-7

OBSAH

ÚVOD	7
SPECIFIKA KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A RODIČI NADANÉHO ŽÁKA Petr Lukeš	9
BEZPROSTŘEDNOST UČITELE V TEORETICKÝCH VÝCHODISCÍCH Renáta Matušů	19
TYOLOGIE ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY Karolína Smejkalová	25
DĚTSKÉ PORTFOLIO V MATEŘSKÉ ŠKOLE Petra Trávníčková	31
OSOBNOSTNÍ A KVALIFIKAČNÍ NÁROKY NA UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL PŘI NEMOCNICÍCH Barbora Plisková	41
PROFESNÍ TRAJEKTORIE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL A UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL Beáta Deutscherová	53

**TYPIZAČNÍ DIDAKTICKÉ POSTUPY UČITELE
MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Marta Kolínská Koutníková, Barbora Plisková

ÚVOD

Vážení čtenáři,

sborník příspěvků vědecké studentské konference začínajících výzkumníků s názvem Fórum mladých výzkumníků VII. se stal na Fakultě humanitních studií tradicí. Již sedmé vydání poukazuje na zájem o publikaci výzkumných projektů a dílčích teoretických i výzkumných počinů studentů magisterských a doktorských studijních programů. I v tomto roce byly do sborníku vybrány nejlepší studie.

Vědecká studentská konference je organizována na podporu projektů specifického vysokoškolského výzkumu, který je prováděn studenty doktorského nebo magisterského studijního pedagogického programu a bezprostředně navazuje na jejich pedagogické i jiné vzdělávání v návaznosti na vědeckou práci, a to s respektováním současných trendů v zahraničním i domácím výzkumu. Svým zaměřením je jednou z možností, jak skloubit nabyté znalosti, schopnost porozumět teoretickým trendům a kriticky analyzovat koncepce v pedagogice i v jiných oborech, či samostatně projektovat a realizovat empirické výzkumy, a poté interpretovat jejich výsledky a hledat aplikační uplatnění v projektech IGA, včetně jejich prezentace na zmíněné studentské vědecké konferenci. Vlastní zapojení studentů magisterského a doktorského studia do vědy a výzkumu, jejich podpora a pomoc v propagování získaných výsledků, přispívá ke zkvalitnění edukace a individuálního vědecko-výzkumného růstu, spojeného s konečným vypracováním a obhájením kvalitních magisterských a disertačních prací.

V obsahu tohoto sborníku najdete texty studentů zapojených do projektů v rámci Institucionální grantové agentury (IGA) a také studentů doktorských studijních programů Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Ve sborníku najdete celkem sedm textů se zaměřením na osobnost učitele, učitelskou profesi a podmínky profesního růstu učitelů. Zastoupeny jsou i texty orientované na dítě, žáka, adolescenta, a to v různých výchovně-vzdělávacích kontextech. Jedinečnou tematickou oblastí jsou texty s didaktickým zaměřením z oblasti sociální pedagogiky a specifika komunikace mezi učitelem a rodiči nadaných žáků.

Poděkování patří zejména hlavním řešitelům projektů IGA a doktorandům, kteří své studenty odborně a profesionálně vedou k výzkumné a následně publikační činnosti a předávají jim tak cenné vědecké zkušenosti. Velké díky patří recenzentům Adrianě Wiegerové a Tomáši Svatošovi.

Jaroslava Pavelková

SPECIFIKA KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A RODIČI NADANÉHO ŽÁKA

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.1>

Petr Lukeš

Anotace: *Text představuje předběžné výsledky kvalitativního výzkumu, jehož cílem je zjistit specifika komunikace mezi rodičem nadaného žáka a školou, a to z pohledu učitele nadaného žáka. Výzkum je proveden formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli nadaných žáků. Předběžné výsledky naznačují tematické kategorie, jako např. identifikace nadaných žáků, práce s nadanými žáky a inkluze.*

Klíčová slova: inkluze, komunikace, nadání, rodič nadaného dítěte, talent, učitel nadaného dítěte

ÚVOD

Slovům talent a nadání přisuzujeme snad všichni velmi pozitivní podtón. Vždyť snad ve všech společnostech, nejinak je tomu i v té naší, si lidí s těmito vlastnostmi považují a vkládají do nich velká očekávání. V období historie bylo na tyto jedince nahlíženo z různých hledisek a stejně tak i na původ nadání samého. K pohledu, jakým na nadání nahlížíme dnes, se přibližujeme počátkem 20. století, a to i díky začátku užívání IQ testů. V této době dochází také k zaměření pozornosti na nadané dítě, namísto geniálního dospělého (Hříbková, 2009, s. 33). V Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělání – RVP ZV – se o nadaných dočteme, že „*nadaným žákem se rozumí jedinec, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech*“ (MŠMT, 2017, s. 149). V legislativě ČR je na nadané brán zřetel v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který umožňuje řediteli školy povolit nadanému dítěti vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. V našem výzkumu se blíže zabýváme otázkou, jak tato práce s nadanými žáky na českých

školách skutečně probíhá, a to z pohledu zjišťování kvality spolupráce mezi rodičem a učitelem.

NADÁNÍ A TALENT

Nadání nepředstavuje pouze vysoké intelektové a kognitivní schopnosti, jak je často ve společnosti vnímáno, ale i vysoký výkon jedince v neintelektových oblastech lidské činnosti. Častým způsobem dělení, se kterým se můžeme v současné literatuře setkat, je dělení nadání do tří skupin. Těmito skupinami jsou intelektové nadání, umělecké a sportovní nadání (Konečná, 2010, s. 43). Další dělení nadání předkládá např. Šťáva (in Šimoník, 2010, s. 9–10), který hovoří o druzích nadání ve vztahu ke konkrétním aktivitám. Těmito druhy vnímá intelektové schopnosti (verbální, početní, prostorové a paměťové), specifické akademické vloh (matematika, přírodní vědy), kreativní nadání (nové nápady a produkty), vědecké schopnosti (technické, matematické nebo jazykové s využitím vědeckých metod), vůdcovství (komunikace a vedení), mechanické schopnosti (manipulace, prostorová představivost, vnímavost na detaily, podobnosti a rozdíly), talent v krásném umění (výtvarné, hudební, herecké, taneční), psychomotorická schopnost (sport, umělecké pohybové aktivity). Pro potřeby našeho výzkumu se však omezujeme pouze na nadání intelektové, které také významově odlišujeme od talentu, vnímaného spíše v oblasti umění a sportu.

ŠKOLA A NADANÍ ŽÁCI

Jak jsme naznačili již v úvodu, péče škol o nadané žáky je ukotvena v legislativě České republiky, a to ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.), dále v příslušných vyhláškách a také v rámcových vzdělávacích programech. Ve školách samotných se pak setkáváme s alespoň obecně vymezenými přístupy ke vzdělávání nadaných. V první řadě tyto vymezení nalezneme v každém ŠVP (Školní vzdělávací program) školy. V ideálním případě mají školy téma edukace nadaných rozpracované i v dalších dokumentech a pedagogický sbor aktivně spolupracuje na zkvalitňování péče o nadané mezi sebou navzájem i se školním psychologem a pedagogicko-psychologickou poradnou (Machů, Kočvarová a kol., 2013, s. 28).

Výchovně vzdělávací potřeby nadaných žáků

Většina z těch, kdo kdy vstoupili do dlouhodobějšího kontaktu s nadaným dítětem, ať už jako pedagog, spolužák nebo i rodič, může potvrdit, že nadaní mají, oproti svým vrstevníkům, často odlišné potřeby a projevy, a to v oblasti

kognitivní i socio-emocionální. V současné době, kdy se na školách praktikuje inkluzivní vzdělávání, je nezbytností těmto žákům zajistit naplnění jejich odlišných potřeb často v kolektivu mnoha jiných svébytných jedinců.

Feldhusen a Robinson-Wyman (1980, in Machů, Kočvarová a kol., 2013, s. 29) předkládají dvanáct specifických edukačních potřeb nadaných žáků, zohledňující kognitivní, sociální i emocionální faktory:

1. Maximální osvojení základních zručností a pojmů.
2. Učební aktivity v přiměřeném tempu a úrovni.
3. Rozvoj kreativního myšlení a řešení problémů.
4. Rozvoj konvergentních schopností, zejména v logické dedukci a s konvergentním řešením problémů.
5. Stimulace představitivosti, obrazotvornosti a prostorových schopností.
6. Rozvoj sebeuvědomění a akceptace vlastních schopností, zájmů a potřeb.
7. Podpora tvorby a plnění přiměřených cílů a aspirací.
8. Přístup k různým oblastem studia, umění a profesí.
9. Rozvoj nezávislosti, ale i disciplíny v učení.
10. Poskytování příležitostí interakcí s jinými nadanými žáky.
11. Poskytování množství informací o rozličných tématech.
12. Podpora čtení a nabídka přístupu k různým informačním zdrojům.

V rámci inkluzivního vzdělávání se projevuje snaha o naprostou akceptaci specifických potřeb všech žáků, „běžných“ i těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Hříbková (2009, s. 182–183) zmiňuje význam toho, že nadaní žáci byli postaveni do stejné pozice jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím jim bude věnována i stejná péče, jako žákům méně obdařeným. Nadaným žákům v edukačním procesu se blíže věnuje čtvrtá část Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška definuje žáka nadaného, žáka mimořádně nadaného, kritéria jejich identifikace i práce s nimi. Problematice nadání se věnuje také jeden z hlavních cílů vládou schválené Koncepce podpory mládeže na období 2014–2020, která si, mimo jiné, klade za cíl přispívat k rozvoji talentu dětí a mládeže následujícími třemi body (MŠMT, 2014, s. 11):

- podporovat vytváření podmínek pro rozvoj talentu dětí a mládeže v rámci formálního, zájmového a neformálního vzdělávání;
- podporovat dlouhodobou a systematickou práci s talentovanými dětmi a mládeží;
- podporovat nabídku akcí, které podněcují využívání kreativního a inovačního potenciálu dětí a mládeže.

Vzdělávání nadaných žáků

Vzdělávání žáků s nadáním probíhá za pomoci tzv. obohacujícího kurikula.

Obohacujícím kurikulem rozumíme změnu edukačního programu nebo specifických částí kurikula, ve smyslu akceptace potřeb nadaného žáka a rozvoje nadání jeho i ostatních dětí (Machů, Kočvarová a kol., 2013, s. 34). V prostředí českých škol se setkáváme nejčastěji se dvěma způsoby této modifikace edukačního procesu – akcelerace a obohacení. Pojem akcelerace chápeme jako způsob urychlení učiva.

Akceleraci můžeme dále rozlišovat na vnitřní a vnější. Vnitřní akcelerace probíhá uvnitř třídy a pro žáka konkrétně představuje úlevu od části zkoušení, vynechání pro žáka zbytečně jednoduchých úloh a částí učiva. Žák se tedy v takto získaném čase může věnovat učivu, ke kterému se zbytek třídy dostane až později. Vnější akcelerací se rozumí obvykle nějaký skok ve vzdělávacím procesu. Těmito skoky může být předčasný vstup do školy, posun ve školní docházce, a to jak v rámci předmětu (docházka do předmětu o ročník výše), tak vynechání celého ročníku. Vnější akcelerace umožňuje také absolvovat dva ročníky v jednom školním roce i paralelní studium předmětu či předmětů na jiné škole (specializované nebo střední).

Obohacení označuje proces, kdy je učivo vhodným způsobem rozšířeno či prohloubeno určitým obsahem nad rámec běžně užívané výuky (Machů, Kočvarová a kol., 2013, s. 35–36). Při obohacování učiva je důležité pamatovat na to, aby nadanému žákovi (nebo kterémukoli jinému v třídním kolektivu) nebyly, po předčasném splnění zadaného úkolu, předkládány doplňující úkoly stejného typu jako úkol základní. Doplňující úkoly a obohacující učivo musí být pro žáka lákavé a představovat pro něj určitou výzvu – obtížnější úroveň příkladů, analýzu textu, kreativní přístup – úlohy na vyšší úrovni kognitivních cílů Bloomovy taxonomie, nikoli stálé opakování už zvládnutého. Machů (2010, s. 83) varuje před ztrátou motivace nadaného žáka v důsledku nadměrného předkládání úloh stejného typu nebo zadání přípravy na další učivo. Žák, který za svou rychlost dostane jen opět to samé, začne brzy vnímat tyto úkoly jako svůj trest. Naopak pověřovat rychlého žáka studiem následujícího učiva nemůže nikam vést, žák pak bude příště ještě rychlejší, a toto jednání se tak dostává do bludného kruhu. Toto obohacování nazýváme horizontálním. Za vhodnější způsob považujeme obohacování vertikální. Vertikální obohacování předpokládá, že doplňující úkoly budou na vyšší úrovni kognitivních cílů. Zde můžeme vycházet například z již zmíněné Bloomovy taxonomie, která nám předkládá úroveň vzdělávacích cílů podle náročnosti myšlenkových operací (Machů, 2010, s. 84):

- Znalost – naučené informace;
- Porozumění – žák látce rozumí a dokáže ji vlastními slovy reprodukovat;
- Aplikace – schopnost práce s novou látkou za použití nabyté již dříve;
- Analýza – rozklad informací a pochopení jejich uspořádání;

- Syntéza – vytváření nového kombinací dříve získaných informací;
- Hodnotící posouzení – posouzení hodnoty díla.

Vertikální obohacování tedy směřuje (Machů, Kočvarová a kol., 2013, s. 37) např. k rozšíření učiva, používání kreativního a produktivního myšlení, podpoře vyšší úrovně myšlení, představivosti, zobecňování a abstrakci, rozvoji osobnosti a kritickému myšlení. V duchu inkluzivního vzdělávání se jeví jako více vhodné obohacování oproti akceleraci.

Výhody akcelerace spočívají v tom, že nevyžaduje změnu učebních osnov a není příliš organizačně náročná, avšak nadané žáky může snadno nálepkovat (Machů, Kočvarová a kol., 2013, s. 36). Obohacování oproti tomu mnohem více respektuje zásady inkluze. Takto pojaté vzdělávání nemá tolik snahu vyčleňovat nadaného žáka z kolektivu vrstevníků, ba naopak nadstandardní úlohy mohou být určeny všem žákům ve třídě, pokud jich dokáží dosáhnout, ne jen pro nadaného žáka.

RODIČE NADANÉHO ŽÁKA A KOMUNIKACE RODINY SE ŠKOLOU

Nadané děti jsou charakteristické určitými projevy v oblasti kognitivní, sociální i emocionální. Některé tyto znaky, jako např. netrpělivost, neuznávání rutinních aktivit, neuznávání autority, hyperaktivita, přecitlivělost, perfekcionismus a rozsáhlá sebekritika (Cross, 2011), kladou náročné požadavky nejenom na rodiče dítěte, ale i učitele.

Budování vztahů školy s rodinou je považováno za významnou součást vzdělávací politiky (Školský zákon č. 561/2004 Sb.). Tyto legislativní změny rozšiřují rodičovská práva a umožňují tak spolurozhodování rodičů o dění ve škole nad rámec dosavadních zkušeností. Zvýšená potřeba komunikace rodiny a školy pak může vyvolávat neshody a komplikovat vztahy. Štech (2009) hovoří o problémech ideově-morálních, kdy škola vstupuje do rodin, dává rodinám zpětnou vazbu o žádoucích hodnotách; dále pak hovoří o problémech psychologických, v rámci kterých škola působí na city rodičů, úspěchy i neúspěchy dítěte ve škole přináší pýchu či zahanbení a ovlivňuje vztahy mezi členy rodiny. Dále se zmiňuje o nové institucionální roli rodiče, který je veden angažovat se ve vztahu ke škole a konfrontovat své pocity a postoje s dalšími rodiči.

Vzrůstá tak obtížnost práce učitelů, kteří se cítí být nuceni více individualizovat přístup k žákům a otevírat své působení komunikací s rodinami. Ve vztahu k nadání a nadaným žákům může být komunikace s rodiči specifická. Porter (2008) naznačuje určité zdroje konfliktů mezi rodinou a školou. Tvrdí, že se jedná zejména o odlišné postoje rodiny a školy k nadání, které se zrcadlí v respektování či nerespektování mýtů o nadání a nadaných dětech. O určitou

kategorizaci mýtů, které se v četném množství objevují v zahraničních empirických studiích, se pokusily autorky Portešová, Budíková a Juhová (2014). Na základě této analýzy dospěly ke třem hlavním okruhům mýtů o nadání. První okruh je spojený s podstatou nadání a identifikací nadaných dětí. Např.: Nadání, pozorované u malých dětí, je často způsobeno snahou vystavit své děti raným pokročilým aktivitám; Nadání rodiče mají nadané děti; Nadaný žák obvykle vyniká ve všech oblastech vzdělávání. Další skupina mýtů se týká sociálních a emocionálních charakteristik nadaných jedinců, případně jejich rodin např. Nadané děti mají problémy v navazování sociálních kontaktů; Nadané děti jsou sociálně nepřizpůsobivé. Do této oblasti si též dovolíme zařadit mýty související s elitářstvím jako např. Z nadaných dětí vyrostou nadaní dospělí; Nadané děti pocházejí z rodin ze středních a vyšších sociálních vrstev aj. Poslední okruh se týká vzdělávání nadaných žáků a jejich vzdělávacích potřeb např. Nadané děti nemají ve škole žádné problémy; Žáci, kteří jsou opravdu nadaní, budou excelovat i bez specifické pomoci.

Aplikujeme-li teorii na náš výzkum, lze předpokládat problémy, případně témata, řešená mezi rodiči a učiteli o identifikaci, o sociálních a emocionálních charakteristikách nadaných dětí, o etických otázkách a vzdělávacích potřebách nadaných dětí.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkum, který provádíme k tomuto tématu, jsme pojali kvalitativně za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s učiteli nadaných žáků. Cílem je zjistit specifika komunikace mezi rodičem nadaného žáka a školou, a to z pohledu učitele nadaného žáka.

Nadaným žákem rozumíme intelektově nadaného žáka, který prošel diagnostikou v pedagogicko-psychologické poradně či speciálním pedagogickém centru. Učitel nadaného žáka je jakýkoliv učitel, který ve své třídě pracoval či pracuje s nadaným žákem. Do výzkumu jsme zahrnuli běžné základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií.

Z přípravné fáze výzkumu a z kódů, které vznikly otevřeným kódováním, vyplývají následující tematické kategorie.

Identifikace nadaných žáků

První kategorie se zabývá identifikací nadaných dětí v pedagogicko-psychologických poradnách. *Já si myslím, že je to kontraproduktivní. Protože většinou, když o někom prohlásím, že je talent a třeba to i před třídou řeknu a on to má na papíře, tak většinou, to mám vyzkoušené, se přestane učit a těžší z toho. Ztratí motivaci.*

Z příkladu je patrný negativní dopad nálepkování identifikovaných nadaných. Tento problém se netýká pouze identifikace v poradnách, ale například i testování inteligence, které na mnoha školách probíhá. Mnozí učitelé také zpochybňují šance poraden na kvalitní identifikaci nadaného. V rozhovorech uvádějí, že za tak omezené množství času, které na identifikaci poradna má, nelze s jistotou říci, zda jde o žáka nadaného, či nikoli. Přestože názor pedagogů na poradny není vždy zcela pozitivní, rodičům je její návštěva doporučována, či alespoň nabídnuta vždy.

Prvním impulzem ke zvýšení pozornosti nad dítětem bývají i rodiče, nebo i samotný žák. *Byla za mnou na podzim maminka od chlapce a říkala, že doma pořád něco počítá, pořád má na počítači nebo na tabletu nějaké aplikace na matematiku. Takže chtěla, abychom se na něj trošku zaměřili.* Oproti tomuto přístupu rodičů, který považujeme za velmi pozitivní, se ale bohužel setkáváme i s přístupem poněkud laxním. Učitelé zmiňují rodiče žáků, kterým bylo identifikováno nadání, kteří předávají své dítě zcela do zodpovědnosti školy a dále nemají potřebu se na rozvoji dítěte více podílet. Konkrétně zmíníme problém s tím, že rodiče mnohdy nejsou ochotní škole podat bližší informace o svém dítěti a škola tak musí začínat od nuly. Učitelé vyjadřují nesouhlas s tím, že rodiče vnímají školu jako jediný prostor pro rozvoj dítěte a odmítají svou vlastní úlohu v tomto procesu. Tento problém eskaluje v situaci, kdy rodiče nejeví potřebu, školu informovat ani o výsledcích z pedagogicko-psychologických poraden. *Když my jako škola dáme rodičům doporučení, aby navštívili PPP, tak tím to končí. Ti rodiče už potom většinou nepřijdou s tím výsledkem.*

Práce s nadanými

U nadaných žáků se ve výzkumu setkáváme nejčastěji s akcelerací učiva, ať už jde o konkrétní předmět či celý ročník. Obohacování pak probíhá obvykle formou kroužků nebo mimoškolních aktivit. U mladších dětí můžeme sledovat jistou skepsi rodičů při nastavování individuálních plánů. Často se obávají skutečnosti, že se bude jejich dítě pohybovat v neznámém kolektivu a zvláště pak, pokud má jejich dětem obohacující učivo poskytovat pedagog, na jehož děti nejsou zvyklé, který je běžně neučí. Rodiče v těchto případech řeší odlišnosti svého dítěte (např. nedostatky v sociálních dovednostech) a obávají se, že se nebude schopné novému učiteli přizpůsobit. Rodiče bývají ujištěni, že kdyby cokoli nefungovalo podle očekávání, lze individuální plán upravit, nebo vrátit vše do původního stavu. Z tohoto důvodu rodiče i škola dítě monitorují a v případě potřeby jsou domluveni na způsobu komunikace.

Nadaní žáci a důsledky inkluze

Negativní skutečností, se kterou se ve výzkumu setkáváme, jsou školy, které se samy považují za neschopné poskytnout nadaným žákům dostatečnou péči.

Tyto školy jsou obvykle spádovými školami některé z vyloučených lokalit. Učitelé zdůrazňují dopady inkluze na vzdělávání nadaných a svou nedostatečnou kapacitu pro poskytování kvalitní péče o tyto žáky. Za hlavní problém je zde považována péče o žáky, kteří jsou hluboko pod průměrem třídy a kterým je věnován čas, mnohdy na úkor právě zdatnějším žákům, tedy nejen těm nadaným. Tyto školy pak volí variantu poslat nadaného žáka někam jinam, kde o něj bude postaráno lépe – na školu, která se více zaměřuje na obor, ve kterém žák vyniká a práci s talenty, nebo má-li na to dítě věk, na gymnázium. *Kdyby ty děti zůstaly tady, evidentně by se nudily a byla by to práce pro nás, jakože my bychom jim ještě chystali práci navíc.*

ZÁVĚR

Z výzkumu je patrná určitá rozpolcenost, a to jak na straně rodičů, kdy vidíme na jedné straně zájem se aktivně zapojovat do vzdělávání svého dítěte a na straně druhé zcela chladný přístup k tomuto procesu, tak na straně škol, které cílí na vyhledávání a rozvoj nadání u žáků, ale také spatřujeme strach či nevoli tyto žáky vzdělávat. Znepokojivě působí také vzájemná nedůvěra mezi rodinami a školou, která sice není pravidlem, ale není ojedinělou výjimkou. Rodiče nezřídka vnímají práci školy s jejich dětmi za neefektivní či dokonce neodbornou a neváhají práci pedagogů otevřeně kritizovat. U pedagogů si obecně všímáme nepříliš pozitivního postoje k pedagogicko-psychologickým poradnám. Učitelé považují práci těchto poraden za nedůležitou, někdy dokonce i škodlivou a kontraproduktivní. Velkou otázkou, která z výzkumu vyvstává, je prospěšnost nebo správné uchopení inkluze. Školy inkluzi vnímají spíše negativně a vyzdvihují náročnost poskytovat kvalitní péči nadaným žákům ve velmi různorodém kolektivu.

LITERATURA

- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. USA: Prufrock press.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, Psyché.
- Konečná, V. (2010). *Sebepečetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Brno: Paido.

- Machů, E., & Kočvářová, I. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- MŠMT, (2014). *Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020* [online]. 2014, 86 [cit. 2019-06-25].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34259/>.
- Kolektiv autorů, (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Porter, L. (2008). *Teacher – Parent Collaboration. Early childhood to adolescence*. Victoria (Australia): Acer Press.
- Portešová, Š., Budíková, M., & Juhová, D. (2014). Myths about Gifted Learners from the Perspective of Teachers. *The New Educational review*, 37(3), 229–242.
- Šimoník, O. (2010). *Vzdělávání nadaných žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.

Autor

Bc. Petr Lukeš

Student Ústavu pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, e-mail: p_lukes@utb.cz

BEZPROSTŘEDNOST UČITELE V TEORETICKÝCH VÝCHODISCÍCH

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.2>

Renáta Matušů

Anotace: *Záměrem příspěvku je představit hlavní teoretická východiska konceptu bezprostřednosti učitele. Nejprve je pozornost orientována na vymezení konstruktů bezprostřednosti z hlediska dvou hlavních představitelů. Poté se příspěvek zaměřuje na několik teorií, které stojí v základu bezprostředního chování učitele. Jedná se o teorii přibližování – vyhýbání se, teorii nesplněného očekávání, teorii diskrepance arousal a teorii kognitivní valence. V poslední části příspěvku jsou teoretická východiska spojována se záměrem projektu, jenž se zabývá bezprostředností učitele ve školní třídě.*

Klíčová slova: bezprostřednost, školní prostředí, teorie, učitel, vztah učitel – žák

ÚVOD

Obecně lze říci, že vztah učitele a žáka patří mezi hlavní determinanty kvality edukačního procesu. Špatné vztahy učitele s žáky se mohou negativně promítnout jak do učení, tak se mohou odrážet na motivaci žáků. V souvislosti s tímto faktem vycházíme ze skutečnosti, že vztahy a interakce utvářejí klima ve třídě i ve škole, a to je přímo spjato s veškerým děním okolo vyučování. Do toho spadá i určitá kompetentnost učitele k utváření a rozvíjení dobrých vztahů na formální i neformální rovině. Formální rovina se týká především získávání si autority, nebo organizování vyučování vhodnými způsoby, které jsou v souladu s humanismem a jeho hodnotami. Učitel využívající negativně laděné cesty k získávání autority si žáky získává daleko obtížněji, protože jeho způsob může v žácích evokovat strach, vztek až agresivitu. Neformální vztahy mohou pak více podléhat dynamice, zároveň mohou být těmi vazbami, které nejsilněji ovlivňují osobnost a chování žáka. V kontextu neformálního vztahu pak můžeme pozorovat, že jejich participující členové své chování regulují na

základě sympatií. Ty jsou pak přímo spjaty s pociťovanou mírou blízkosti ve vztazích. Blízkost mezi učitelem a žákem je pak nejčastěji zkoumána skrze koncept bezprostřednosti učitele (*Teacher immediacy*).

VYMEZENÍ BEZPROSTŘEDNOSTI UČITELE

Bezprostřednost učitele je koncept vycházející ze studií implicitní komunikace sociálního psychologa Alberta Mehrabiana (1969; 1971), který popsal komunikační chování posilující pocit blízkosti v interakci mezi lidmi. Toto chování nazval „immediacy behavior“ a vysvětloval jej na principu přístupnosti – vyhýbavosti. Dle něj jsou osoby intenzivněji a častěji zainteresovány do interakcí s lidmi, které hodnotí jako sympatické a u nichž pociťují vyšší míru blízkosti. Naopak mají osoby vyhýbavou tendenci vůči interakcím s lidmi v případě nízké míry blízkosti mezi účastníky interakce.

Kromě Mehrabiana se bezprostřednosti věnoval Peter Andersen (1985, jak jej citují Selgman, Feldstein, s. 3) a definoval ji jako „*multidimenzionální a multikanálový konstrukt, který zahrnuje různé chování (...) a signalizuje vlídnost, náklonnost, blízkost nebo přístupnost*“. V tomto kontextu popsal čtyři interpersonální zprávy, které jsou s bezprostředností spojovány (Andersen, 1999):

1. Projevy bezprostřednosti jako přístupné chování. Představuje podněty, které ukazují druhým lidem, že jsme jim blíže fyzicky i psychologicky. Za projevy bezprostřednosti se považují i zkrácené zprávy jako je například zamávaní, které může zkráceně symbolizovat objetí nebo celý akt rozloučení.
2. Bezprostřední chování jako signál dostupnosti. Přímou se týká užívání non-verbálních podnětů jako oční kontakt nebo poloha těla. Pokud nenavazujeme oční kontakt a jsme tělem nakloněni do opačné strany, vyjadřujeme naopak nedostupnost.
3. Bezprostřední chování zvyšující senzorickeou stimulaci. Pokud se k nám dostávají náznaky bezprostřednosti, zvyšuje se krevní tlak, srdeční frekvence a mozková aktivita.
4. Bezprostřednost jako komunikace interpersonální vřelosti a blízkosti. Zde vstupuje do popředí vytváření interpersonální blízkosti a redukce vzdálenosti.

Dobře je bezprostřednost učitele přenášena skrze neverbální formu komunikace. Konkrétně s ní souvisí pozitivní komunikační podněty jako je úsměv, uvolněná poloha těla, která je nakloněna směrem k žákům, navazování očního kontaktu anebo využívání rozmanitosti hlasu (Gorham, 1988). Naopak pokud učitel vynechává oční kontakt, má monotónní hlas, neusmívá se, je tělem nebo pozicí odkloněn od třídy a celkově neprojevuje dostatek vřelosti, je rozvoj pozitivního

vztahu mezi učitelem a žákem nejspíš nemožný. Verbální bezprostřednost se projevuje například oslovením žáka jménem, užíváním zájmen „naše“, „my“, verbální empatií, povídáním si s žáky o tématech vybrané žáky nebo sdílením osobních zkušeností učitele (Gorham, 1988).

TEORIE MOTIVACE A KOMUNIKACE JAKO VÝCHODISKA BEZPROSTŘEDNOSTI

Bezprostřednost bývá vysvětlována na základě teorií interpersonální komunikace, nebo teorií z oblasti motivace, které bývají vzájemně propojeny. Nejčastěji jsou v kontextu bezprostřednosti tyto teorie: Teorie principu přístupnosti – vyhýbavosti, teorie nesplněného očekávání, teorie diskrepance arousal a teorie kognitivní valence (Witt, 2016).

Teorie přístupnosti – vyhýbavosti (*Approach avoidance theory*)

Tato teorie popisuje hlavní systémy, které motivují chování jedinců v interakci. Je původním teoretickým základem, se kterým byla bezprostřednost spojena již Mehrabianem (1971). Beebe a Butland (1992) vysvětlují, že bezprostřednost učitele vyvolává emoční reakce žáků a studentů vedoucích k učení, resp. vyšší mírou bezprostřednosti zvyšuje učitel u žáků libost (příjemné emoce) a arousal (intenzitu tělesné a duševní aktivity). V první řadě učitel implicitně sděluje své emoce v kontextu projevů bezprostřednosti, které směřuje k příjemcům, tedy k žákům nebo studentům. Studenti takové sdělení registrují a pociťují kladné emoce projevující se v přístupném chování (tj. v učení).

Teorie nesplněného očekávání (*Expectancy violations theory*)

Teorie nesplněného očekávání vychází z teorií interpersonální komunikace a studií nonverbálních podnětů Judee K. Burgoon (Burgoon & Jones, 1976) a předpokládá, že komunikace je výměna chování, které vzhledem k tomu, že není zcela náhodná a spontánní, je spojena s očekáváním – predikcí. Nesplnění očekávání může silněji ovlivnit interakce než v případě, kdy dojde k naplnění, resp. potvrzení předpokládaného chování. Z experimentů se ukázalo, že nejsilnější vliv má nesplněné očekávání s pozitivním účinkem, méně pak s negativním účinkem. Burgoon vysvětluje, že nesplnění očekávání vede k nárůstu fyziologické aktivity (arousal) a tento nárůst nutí příjemce k sérii kognitivních hodnocení (Burgoon, 2015).

Podle Burgoon a Hale (1988) je mírná úroveň bezprostřednosti v interakcích v této souvislosti normou, zatímco nízká a vysoká míra vede k nesplnění očekávání. Vysoká míra bezprostřednosti vede k pozitivněji vnímané interakci,

nížká naopak k opačnému vyhodnocení. Nicméně výsledky mohou být kontra-produktivní zejména v míře odchylek chování od normy, zde platí, že čím větší je odchylka od normy, tím více negativně je chování hodnoceno. Příkladem může být učitel, který až přespříliš projevuje svým žákům náklonost, přisedá si k nim až příliš blízko, čímž může narušovat například intimní zóny žáků. Míra bezprostřednosti by s ohledem na roli učitele ve třídě byla v tomto případě nadměru vysoká až extrémní a žáky by byla vyhodnocena negativně. Tento jev pak vysvětluje blíže teorie diskrepance arousal.

Teorie diskrepance arousal (*Discrepancy arousal theory*)

Tato teorie je postavena na vztahu fenoménu očekávání chování a úrovně nabuzení (arousal). Zdůrazňuje, že rozpor v souvislosti s očekáváním vzorců chování vyvolává změnu stupně pozornosti a aktivaci organismu. Diskrepance představuje rozsah, ve kterém se skutečné chování odchyluje od normy nebo očekávání (Cappella & Greene, 1982). Bezprostřednost zde hraje důležitou roli, protože podněty tohoto konstruktů (úsměv, vokální rozmanitost atp.) intenzivně působí na stav nabuzení – arousal. To znamená, že mírná úroveň diskrepance ve vnímání bezprostřednosti vede k pozitivní odezvě – recipocitě. Nadměrná diskrepance v kontextu bezprostřednosti má opačný účinek a vede jedince k vyhýbavé tendenci, negativní odezvě. Malá nebo nízká diskrepance nezpůsobuje výrazné zvýšení aktivity organismu.

Teorie kognitivní valence (*Cognitive valency theory*)

Některé studie bezprostřednosti pracují s teorií P. Andersena, která je postavena na šesti kognitivních schématech řídících reakce přijímačů bezprostředního komunikačního chování. Jedná se o:

- kulturní schémata – podílí se na vyhodnocování vhodnosti chování v souladu s normami a zvyklostmi dané kultury;
- osobní schémata – představují osobnostní vlastnosti, komunikační predispozice, extraverci, stud;
- interpersonální schémata – zahrnují vnímání kvalit ostatních jedinců;
- situační schémata – vyhodnocují souvislosti v daných situacích a určují, zda je zvýšení bezprostředního chování v souladu s kontextem;
- relační schémata – zabývají se dyádami a vztahy;
- stavové schémata – jsou přechodné psychologické stavy, například emoční připravenost nebo vnímavost (Andersen, 1998).

Vnímání psychologické blízkosti je pak přímo závislé na kulturních aspektech, osobnostních zvláštnostech, interpersonálních, relačních a situačních aspektech a v poslední řadě také na aktuálním emočním rozpoložení jedince (Witt, 2016).

ZÁMĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Teoretická východiska nám poskytují pevnou oporu pro výzkumný záměr projektu pod názvem „Bezprostřednost učitele ve školní třídě“. Tento projekt si klade za cíl objasnit, jakým způsobem se projevuje bezprostřednost učitele na pozadí školní třídy základní školy a jak je tento fenomén reflektován ze strany učitelů a žáků. V rámci toho cíle se jistě budeme přímo dotýkat schémat, která představil Andersen (1998). Zejména se pozornost našeho záměru bude ubírat k interpersonálním, situačním a relačním schématům, nicméně ty nelze zcela oddělit od kulturních, osobních nebo stavových schémat, takže počítáme s vlivy i těchto dílčích prvků. Také jsme si vědomi, že svou roli může sehrát intenzita účinku v případě diskrepance arousal a nesplněného očekávání.

V tuto chvíli využijeme kvalitativní výzkumný přístup, který bude zahrnovat dvě metody sběru dat, a to získání videozáznamu výuky a rozhovory s učiteli a žáky. V dalším kroku plánujeme pilotní studii, která bude zahrnovat právě rozhovory s žáky II. stupně základní školy, neboť jsou to právě oni, kteří mohou učitelovo chování v jejich vztahu nejlépe popsat a zároveň jejich pocítování blízkosti nám bude sloužit jako indikátor, který odliší ostatní chování od bezprostřednosti učitele. Rozhovor bude zahrnovat několik okruhů vztahující se k vztahu s učiteli, k chování učitele a jeho komunikaci, které vzbuzují pocit blízkosti. Data získaná z rozhovoru budou dle předpokládaného plánu zpracována za pomoci otevřeného kódování.

ZÁVĚR

Pro účel projektu zabývající se bezprostředností učitele jsme vymezili užší teoretický rámec konceptu. Zde jsme vycházeli ze zahraniční literatury, zejména z prací Mehrabiana (1969; 1971) a Andersena (1999), kteří bezprostřednost popisují jako komunikační chování ukazující přístupnost k interakci a zároveň vzbuzující pocit blízkosti v přijímači. Inspirováni Wittem (2016) jsme určili základní teorie, které stavíme jako základ pro záměr a metodologické uchopení konceptu. Nejvíce se budeme opírat o schémata určená Andersenem, která jsou spojená s vnímáním blízkosti. Jedná se o determinanty na kulturní, interpersonální, relační, osobní, situační a stavové úrovni. Ty sice osvětlují základní princip bezprostřednosti učitele, nicméně nejsou stanovena specifika v kontextu chování učitele ve vztahu k žákovi ve školní třídě. To lze chápat jako mezeru v současném poznání, na které navazuje výzkumný záměr našeho projektu.

LITERATURA

- Andersen, P. A. (1998). The cognitive valence theory of intimate communication. In M. Palmer & G. A. Barnett (Eds.). *Progress in communication sciences*, 14. Mutual influence in interpersonal communication theory and research in cognition, affect, and behavior (pp 39–72). Norwood, NJ: Ablex.
- Andersen, P. A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and function*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Butland, M. J., & Beebe, S. A. (1992). *Teacher immediacy and power in the classroom: The application of implicit communication theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. Miami, FL.
- Burdoon, J. K. (2015) Expectancy violations theory In Berger et al. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*. Wiley-Blackwell.
- Burgoon, J. K., & Hale, J. L. (1988). Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. *Communication Monographs*, 55(1), 58–79.
- Cappella, J. N., & Greene, J. O. (1982). A discrepancy-arousal explanation of mutual influence in expressive behavior for adult and infant–adult interaction. *Communication Monographs*, 49(2), 89–114.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 31 (1) 40–53.
- Mehrabian, A. (1971). Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation. *Journal of experimental research in personality*, 5, 127–138.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 213–217.
- Siegmán, A., & Felstein, S. (2014). *Multichannel integrations of nonverbal behavior*. New York: Psychology Press.
- Zhang, Q., & Witt P. L. (2016) Instructor immediacy In P. L. Witt (Ed), *Communication and learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 157–180.

Autor:

Mgr. Renáta Matušů, Ústav pedagogických věd, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
e-mail: r_matusu@utb.cz

TYOLOGIE ŽÁKOVSKÝCH OTÁZEK NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.3>

Karolína Smejkalová

Anotace: *Předložená práce se zabývá typy žákovských otázek zaznívajících na prvním stupni základní školy. Cílem tohoto textu je teoreticky analyzovat žákovské otázky při pozorování ve výuce a důkladně je rozčlenit do typů, které jsou nejčastěji používané a jsou v odborné pedagogické teorii doposud popsány. Zároveň se práce zaměřuje na identifikaci žákovských otázek, které jsou věnovány k obsahu výuky. Dosavadní výzkumy zabývající se žákovskými otázkami ukazují, že převážná většina má pouze orientační charakter. V našem přístupu se pokusíme zjistit, proč tomu tak je. I tyto otázky mají svoji roli v průběhu výuky, avšak neodrážejí aktuální obraz učebních činností žáků s učivem. Pokusili jsme se pochytit žákovské otázky směřující k učiteli a zaznamenat jejich základní účel během výuky. Dále bylo zajímavé pozorovat, která již ze zmíněných otázek má uspokojivější funkci pro samotného žáka.*

Klíčová slova: frekvence výskytu, typy žákovských otázek, vztah žákovských otázek k učebním cílům a učebním úlohám, žákovské otázky

ÚVOD

Předpokladem tvoření otázek žáků je ochota a schopnost komunikovat. Tato schopnost je dispozice jednotlivců navazovat komunikaci s ostatními (spolužáky/učiteli). Žákovská otázka je součástí pedagogické komunikace. Pro učitele může být žákovská otázka zpětnou vazbou o tom, jak žáci rozumí aktuálně probíranému učivu (Šedřová, Švaříček & Šalamounová 2012, s. 138). Tyto otázky se rozvíjejí zejména při interaktivní komunikaci, kdy se všichni zúčastnění vzájemně střídají a dávají si dostatečné podněty pro tvorbu dalších myšlenek a otázek. Je tedy žádoucí, aby komunikátoři (hovořící) byli zároveň komuni-kanti (naslouchající) a dodržovali zásady komunikace. Výměna rolí probíhá

pravidelně, střídání je cyklické. Skrze pozorování učitelé příliš nepodporují ve frontální výuce prostor pro tvorbu otázek žáků, dávají jim omezený čas na odpověď u zadané otázky, a také si příliš malou chvíli vyhradí pro podněcování otázek u žáků. To způsobuje, že se žáci neptají, nejsou naučeni se ptát a případné otázky pak zde zastupují pouze organizační charakter („*Mohl bych jít na záchod, prosím?*“ „*Do kterého řádku mám zvýrazněné slovo napsat?*“).

Pro učitele může být žákovská otázka zpětnou vazbou o tom, jak žáci rozumí aktuálně probíranému učivu (Šeďová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s. 138) a jaké je jejich subjektivní pojetí učiva (Lukášová, 2010, s. 160). Jak uvádí Müllerová (2002, s. 36) mnoho učitelů uplatňuje ve svých hodinách (**transmisivní přístup ve výuce**) princip práva žáků, což zahrnuje:

- „*mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo (ve zkoumaném vzorku hodin dodržováno z 89,7 %)*,
- *mluvit jen s tím, kdo mu byl určen (dodržováno z 99,2 %)*,
- *mluvit jen o tom, co mu bylo určeno (dodržováno z 99,9 %)*,
- *mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno (dodržováno z 99,8 %)*,
- *mluvit jen na místě, které mu bylo určeno (nezjišťovalo se, ale s velkou pravděpodobností se blíží 100 %)*,
- *mluvit v pozici, která mu byla stanovena (nezjišťovalo se).“*

Pozorování probíhalo v ZŠ Malenovicích v hodinách matematiky, kde se vyučovalo metodou Hejného matematiky. Všechny hodiny byly směřované **konstruktivistickým přístupem**, kdy se učitel nezaměřuje, v jaký čas a jak žák může mluvit, ale snaží se o to, aby probudil zájem žáků o poznávání (žáci se v pozorované hodině bavili nahlas, učitel je neokřikoval, byli rozděleni do skupin, ve třídě byl ruch a šum a právě v tomto momentě vznikalo podnětné prostředí pro tvorbu otázek – žáci se především bavili mezi sebou a pokud nebyli schopni si odpovědět na jimi položenou otázku, využili možnost zeptání se učitele, aniž by to brali jako stresující variantu).

Z pozorování bylo zřetelně viditelné, že dalším aspektem pro tvorbu žákovských otázek je typ zadané úlohy. Záleží, zda úloha dokáže žáky dostatečně zaujmout a rozvinout u nich zvědavost, či nikoli (pokud žáci dostali za úkol pracovat s tabulkou hráčů hokeje z MS 2019 např. spočítat průměrný věk, váhu, počet vstřelených branek, mistrovství bylo právě aktuální, tak se celá třída zapojila do plnění úkolů a otázek přibývalo). Úlohy závisí na učiteli, zda je schopen přizpůsobovat se aktuálnímu dění, vybírat témata, která žáky baví a dělat pro ně hodiny poutavější.

Dalším důležitým aspektem je role učitele. Ve třídě učitel zastával roli facilitátora, tedy role, která podporuje žákovu aktivitu, snaží se podněcovat žákovu pochopení a zároveň příliš do výuky nezasahuje a nechá žáky dělat úkoly

samotné. Ačkoli v pozorované hodině nebyl klid, žáci se mezi sebou bavili, bylo zde mnoho otázek, které se týkaly především zadaného úkolu. Natolik je téma ale bavilo, že neměli potřebu se bavit o něčem jiném a učitel je neokřikoval, že dělají ruch. Byli zvyklí na to, že mohou diskutovat mezi sebou, vzájemně si radili, pomáhali a pracovali jako skupina dohromady. V ojedinělých případech se stalo, že někdo ve skupině pracoval méně či dokonce vůbec.

Zajímavé bylo se dívat na učitele, jak pohlíží na žákovu práci s chybou. Nejednání impulzivně a negativně, ba naopak se snažil pouze navést žáka na možnost udělení chyby, aniž by to žákovi řekl („Tome, podívej se na počet vstřelených branek Frolíka.“ „Paní učitelko, to je 87.“ „Tome, odehráli jsme zatím 3 zápasy.“ „Aha. Tak to nemůžou být branky. To bude asi jeho váha v kilech.“). Jakmile u žáka chybu zpozoroval, nikdy ho neokřikl ani neudělal posunek značící chybný úsudek žáka. Učitel nahlížel na chybu jako vývojové stádium žákova chápání matematiky a impulz pro další práci.

V neposlední řadě se snažil o to, aby žáci zadání po přečtení rozuměli, věděli, co se po nich žádá. Často se stávalo, že někdo byl nepozorný nebo nedával v daný čas pozor, a proto mnohem raději využil k zeptání se spolužáka než učitele, právě z důvodu uvědomění si, že pozor dávat měl a nekonal tak. Jakmile však žáci začali polemizovat a pokládat si otázky nad správným řešením úlohy, učitel je nechával být a pouze pozoroval. Snažil se pochopit smýšlení žáků, jakým způsobem žáci mohou nad „jednoznačnou“ úlohou přemýšlet, jaká řešení berou v potaz a upozorňují na ně. Vybíral a zadával úlohy tak, aby žáci pouze nereprodukovali data z textu, ale aby se u nich rozvíjelo (kritické) myšlení a uvažování (usuzování).

Pokud bychom se dívali na směr otázek, drtivá většina ve skupinové výuce padala na spolužáky. Zejména z důvodu jazyka, který mnohdy nebyl spisovný, ale žáci se rychle pochopili a domluvili a nemuseli přemýšlet, jak to říci učiteli. Dalším influencerem byla rychlost. Ta se objevovala u starších žáků (třetí třída). Žáci by museli učitele zavolat a vysvětlit mu, co právě dělají/jak uvažují, což by trvalo delší dobu a bylo by náročnější, než v daný moment oslovení „kolegy“. Vše je ovlivněné předchozí zkušeností, tedy tím, že když byli žáci mladší (první třída), bylo pro ně samozřejmostí ptát se učitele, avšak nyní se začínají více začleňovat do kolektivu, přebírat jejich pozici ve skupině a rozvíjí se u nich komunikace. Nejde tolik o komunikaci v čisté podobě, jako komunikaci, pro kterou dává učitel prostor, podněcuje ji a podporuje. Žáci se pak učí vzájemně komunikovat, ptát se, pomáhat si.

V současné době čím dál tím více přibývá vad řeči, i toto je ožehavé téma u tvoření otázek. Žáci, kteří neuměli dostatečně dobře vyslovovat či měli jinou řečovou vadu, se do komunikace „nehrnuli“ a otázky tvořili výjimečně. Díky pozorování můžeme konstatovat, že se jedná o řečovou bariéru, kterou nelze snadno odstranit, pokud se tento problém nezačne řešit.

Na základě pozorování jsme se snažili o to, abychom zachytili, v jakých frekvencích se otázky vyskytují. Ze zaznamenaných dat jsme vyhodnotili, že nejvíce otázek se klade krátkou chvílí po zadání úkolu. Roli zde hraje nepozornost žáků, potřebují opětovně vysvětlit, co mají dělat, na jaké straně mají pracovat apod. a rovněž rozdílné úvahy nad úkolem. Chápou zadání různými způsoby a neví přesně, co se po nich žádá. Paní učitelka nechtěla žáky nabádat k jednostranně správné odpovědi, proto volila cestu otevřenosti („Napiš, jaká varianta tě napadne, řešení může být určitě víc.“). Každý žák ve skupině smýšlí jinak, má jiný pohled na zadání, a proto se může domnívat, že řešení svých spolužáků není správné. Jestliže se skupina neshodne na odpovědi, poté musejí zavolat učitele, položit mu otázky a vnést jej do problematiky, aby jim pomohl objasnit požadovanou odpověď.

Jelikož jsme měli možnost pozorovat hromadnou i skupinovou výuku, počet kladených otázek v hromadné výuce byl výrazně nižší než u skupinové. V hromadné výuce každý žák vystupuje sám za sebe, nepatří do většího celku a ztrácí tak svoji „anonymitu“. Oproti tomu ve skupině je volnější komunikace, není natolik formální, žáci se bojí méně ptát, komunikovat a ví, že ve skupině může každý říci svůj názor. Každý je schopen druhému na otázku odpovědět a poradit, a tak přichází na řešení a vzájemně se obohacují.

Typy žákovských otázek

Podle typu položené otázky učitel okamžitě pozná, jak se v hodině žák zamýšlí a jaké má možnosti, zda dává pozor či potřebuje více prostoru k vysvětlení látky. Jsou to tedy důležité informace pro učitele, který by s nimi měl umět pracovat a hlavně vytvářel pro otázky v hodinách dostatečný prostor, díky čemuž se může zlepšit výuka a kvalita poskytovaného vzdělávání.

Autoři Šedová, Švaříček a Šalamounová (2012) vytvořili typologii žákovských otázek u žáků na druhém stupni. Tuto typologii jsme považovali jako inspiraci a na základě pozorování jsme připravili vlastní typologii o nejčastějších pěti typech otázek, které jsou směřovány k učiteli.

Jedním z kritérií pro rozdělování otázek do této typologie byla práce s obsahem těchto otázek.

1. Otázky zjišťující nezbytné informace

Jedná se o otázky, kterými se žáci snaží zjistit určitou informaci především vědomostního charakteru, jejíž absencí pociťují a která jim brání v procesu učení, jednoduše se ptají na to, co nevědí. „Kolik měl Euklides roků? Bylo to 100? Co to je dvouciferné číslo? Jaký je výsledek u $3*5$?“

2. Zvídavé otázky

Jedná se o otázky, které vzejdou pouze od některých žáků a jsou spjaty s určitým učivem. Žákovi nestačí doposud získané informace, chce se dozvědět

více, hledá propojenost mezi jevy a snaží se pochopit jisté situace v kontextu. Při těchto otázkách je důležitý postoj učitele. Jedna z možností je taková, že se bude snažit podat žákovi uspokojivou odpověď, zároveň se zdrží celá třída a nestihnou naplánované učivo. Samozřejmě jej může odbýt, přičemž zvědavost žáka nepodpoří a žák nebude mít již příště dostatečnou snahu celou situaci zopakovat. *„Co je to Pythagorova věta? Kdy se ji budeme učit? (odpověď: Používá se k trojúhelníkům, budeme se ji možná učit v páté třídě, teď prosím pokračujme.)“*

3. Otázky ujišťovací

Tyto otázky slouží k upevnění/vyvrácení myšlenek žáka. Žák má představu, ale není si jist, zda je správná, proto se raději zeptá učitele na její správnost. Pro tento případ žáci mnohdy upřednostňují otázky vedoucí ke spolužákům před učitelem, protože většinou se jedná o již probrané učivo, tudíž nechťejí být pokáráni od učitele, že neznají, co by znát měli. *„Tohle je písmeno G? Je pravda, že když udělám součin čísel tři a pět, výsledek bude 20? $7+4=10$, je to tak? Provázek mám tedy rozstříhat na 3 díly? Máme tedy prvně provázek poskládat bez stříhání a pak si zkontrolujeme, jestli to máme dobře?“*

4. Otázky vyvozovací

Tyto otázky pocházejí od žáků, kteří nad zadaným úkolem přemýšlejí, snaží se ho vyřešit a chtějí si nějak pomoci/poradit, i když část z něj zatím ještě neumí řešit (cizí slova v zadání, kterým nerozumí nebo jinak položená úloha, kdy si nejprve musí přijít na základní a poté jsou schopni dále v úloze pokračovat). *„Paní učitelko, v otázce Kam sahají počátky geometrie? – ty počátky, to je jako kdy začala? Prosím, v otázce Jak bychom mohli definovat geometrii? – to definovat je jako popsat?“*

5. Otázky typu „co mám dělat, když...“

Jedná se o otázky, kdy žák chápe zadání, tedy ví, co se po něm vyžaduje, ale i přesto není schopen úlohu sám vyřešit. Příčin, proč se dostal do tohoto stádia, je hned několik. První varianta je taková, že žáka daný úkol dostatečně nenamotivoval a při prvním obtížnějším kroku se vzdává a odmítá pokračovat sám v hledání cesty. Další varianta je taková, že pro žáka je daný úkol až příliš těžký a potřebuje poradit, jakou cestou se má vydat a už bude pokračovat dále sám. *„Je vůbec v té tabulce správný výsledek? „Mám vše dobře a nikde ho nevidím. Jak mám dál pokračovat, když tady mám číslo 6, ale výsledek je 2?“*

ZÁVĚR

Práce se zabývá žákovskými otázkami směřujícími k učiteli z hlediska obsahu výuky. Z nasbíraných dat jsme se snažili zachytit stěžejní žákovské otázky pro bližší zpracování do námi vytvořené typologie. Všechna pozorování se odehrávala v hodinách matematiky, kde paní učitelky aktivně využívaly Hejného matematiku. Výsledky pozorování ukazují, že čím více prostoru a podněcujících úkolů učitelé žákům nabízejí, tím vzrůstá počet žákovských otázek. Jestliže žáci měli otázky k aktuálně probíranému tématu ve škole, paní učitelky ihned začaly podporovat žáky k další tvorbě takových otázek, dostatečně je motivovaly a ubezpečovaly, že takto má vyučovací proces vypadat. Předpokládáme, že se jedná o jeden z významných mezníků mezi tradičním a konstruktivistickým vyučováním matematiky. Autoři Šedová a Sedláček (2015, s. 53) uvádějí, že ve všech případech zvýšené žákovské participace lze za zdroj označit změny v chování na straně učitele. Pokud učitel sníží vlastní komunikační aktivitu, poté žáci dostanou více času pro vlastní promluvy (snížení počtu otázek, promluva s přípravou). Paradoxně by se dalo říci, že čím méně se učitel ptá, tím více se od žáků dozví. Tuto změnu na rozdíl od „klasických“ hodin matematiky jsme důkladně pozorovali a došli k závěru, že velký rozdíl mezi tradičním a konstruktivistickým způsobem výuky je množství vznesených žákovských otázek, aktivní žákovská participace a samotný přístup učitele. K posílení žákovské participace vede rovněž práce s definováním rolí uvnitř komunikační struktury (hra na učitele, některé formy hledání významu či názorového střetu); v takovém případě však je bázový mechanismus – ústup učitele do pozadí – podobný. Žák se může vyvázat z obvyklé pozice, v níž pouze odpovídá na otázky učitele, a začít sám klást otázky či komentovat repliky.

LITERATURA

- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Liberec: Technická univerzita.
- Šedová, K., & Sedláček, M. (2015). *Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu*, 20(2). DOI: 10.5817/SP2015-2-3.

Autoři:

Karolína Smejkalová, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, e-mail: k_smejkalova@utb.cz
Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

DĚTSKÉ PORTFOLIO V MATEŘSKÉ ŠKOLE

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.4>

Petra Trávníčková

Anotace: Předkládaná studie je zaměřena na využití dětského portfolia v mateřské škole, které se již stalo její běžnou součástí. Obsah a funkce tohoto portfolia se však liší v závislosti na cílech, které má plnit. Liší se ale také v tom, do jaké míry je do procesu tvorby zapojeno samotné dítě. Studie má tři části. První část textu představuje konceptualizaci dětského portfolia, kde jsou v kontextu prezentovány dvě zásadní koncepce. Jedná se o konstruktivistické a pozitivistické pojetí portfolia. Ve druhé části jsou popsány různé druhy portfolia a jeho funkce. V poslední části, tedy v závěru textu, jsou prezentovány výsledky výzkumu, které upozorňují na zatím nevyužitě možnosti využívání tohoto nástroje v praxi. Studie je dílčí částí rigorózní práce.

Klíčová slova: dětské portfolio, pozitivistické portfolio, konstruktivistické portfolio

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V současné době se stále setkáváme se stupňující se orientací pozornosti odborníků na konstruktivistické pojetí výuky a učení se dítěte. Často se objevuje snaha o to, aby dítě bylo aktivním v procesech výuky. V tomto kontextu existují dvě paradigmaty, která vytvářejí dva póly práce s portfoliem. Jedná se o konstruktivistické a pozitivistické pojetí portfolia, o kterém hovoří například Václavík (2013), Conrad (2006), Barrette & Corney (2005), nebo Paulson & Paulson (1994). Zatímco pozitivistický přístup dává přednost výběru položek, které odrážejí vnější standardy a zájmy, konstruktivistický centruje svoji pozornost na učení z pohledu učícího se jedince. Jednoduše bychom mohli říct, že zásadní jinakost je v pojetí portfolia jako cesty a portfolia jako cíle (Václavík, 2013; Conrad, 2006). Portfolio jako cesta je metaforou dokumentu, kde nejsou prioritou výsledky,

kterých dítě dosáhne, nebo jeho cílový obsah. V tomto duchu chápeme portfolio jako proces tvorby a sledujeme zejména to, jak se dítě skrze portfolio učí. Opakem je tedy portfolio jako cíl. U tohoto typu portfolio je pro nás dominantní obsah, konkrétní položky, které jsou posléze kontrolovány, hodnoceny a slouží například k diagnostice dítěte. Objasnění těchto pojetí je nezbytné pro schopnost uvažovat nad využitím portfolio v edukačním prostředí, v našem případě v mateřské škole. Portfolio mohou být mocným nástrojem pro učení se dítěte, pokud jsou součástí vyváženého systému hodnocení a učení. Učitel může tohoto systému využívat, rozezná-li uvedená konfliktní paradigmatata.

PORTFOLIO V EDUKAČNÍCH PROCESU

Problematika využívání dětského portfolio není tématem novým v tuzemském odborném diskurzu. Odborníci definují různé typy a účely portfolio a představují návody pro práci s ním. Protože je ale toto pole velmi široké, je pro učitele mateřských škol obtížné se v něm orientovat. Není divu, pokud se totiž budeme snažit definovat pojem portfolio, zjistíme, že se jedná o pojem multidisciplinární. Setkáváme se s ním napříč různými obory a uchopit jej se stává problematickým. Jak uvádí Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014), jedná se o cestu za „terminologickým dobrodružstvím“.

Portfolio může být chápáno jako „...soubor různých produktů žáka, studenta, nebo učitele, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období. Zdůrazňují, že důležitým prvkem portfolio je možnost reflexe a vytváření vlastní identity“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 208). Tuto definici dále rozšiřují Krejčová a Kargerová (2011, s. 121) o to, „že portfolio neposkytuje informace o dítěti pouze učiteli, nebo dítěti samotnému, ale také dává informace rodičům. Informace o pokrocích dítěte s důrazem na jeho vývoj.“ Podle Meiselse (1993), je portfolio účelovou sbírkou dětské práce, která ilustruje jejich úsilí, pokrok a úspěchy, stejně jako podle Zelinkové (2001, s. 45), která uvádí, že je portfolio *„organizovaná sada děl dítěte shromážděných během určitého období školního vzdělávání, které mohou být relevantními informacemi o pracovních úspěších dítěte“*.

Můžeme tedy říci, že na základě těchto výroků je portfolio soubor produktů určitého aktéra v edukačním procesu, přičemž tento dokument sleduje jeho vývoj, pokrok za určité období. Výsledkem jsou pak informace, které slouží jak dítěti, tak učiteli, nebo rodiči. Bylo by ale neúplné orientovat se pouze na výsledky procesu v souvislosti s portfolio. Cílem totiž nejsou konečné výsledky dětí, ale také proces k tomu vedoucí. Činnosti, jako například plánování, výběr, sebehodnocení, sdílení nebo prezentování jsou významným prvkem portfolio a je vhodné tuto rovinu neopomenout (Tomková, 2007).

V edukačním prostředí existují různé typy portfolií. V podstatě neexistuje univerzální návod na to, jak by mělo portfolio vypadat a co by mělo být jeho obsahem. Vše je v rukou učitelů, zda se rozhodnou portfolio s dětmi vytvořit a využívat jej, či nikoli. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018) se hovoří o povinnosti realizace diagnostiky učitelkou mateřské školy a je zde také nabízena možnost využívání portfolia, například při komunikaci s rodičem o dítěti.

Portfolio je možné členit z mnoha úhlů pohledu, tedy podle různých kritérií. Je možné je dělit jednak podle jejich účelu vzniku, podle obsahu anebo podle jejich výsledné podoby. Zajímavé rozdělení nabízejí například Košťálová, Miková a Stang (2008), (1) podle účelu, (2) podle toho, kdo rozhoduje, (3) podle toho, kdo vybírá a (4) podle toho, kdo hodnotí. Tato typologie zachycuje nejen druh portfolia, ale také odráží proces jeho tvorby. Pokud bychom odpověděli na zmíněné otázky, zjistíme, zda a do jaké míry se dítě a učitel podílejí na tvorbě tohoto dokumentu.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Východiskem pro volbu kvalitativního designu výzkumu byly teoretické poznatky související s dětským portfoliem a již realizované výzkumy v kontextu této problematiky. V rámci kvalitativního typu výzkumu byly zvoleny dvě metody. První z nich je obsahovaná analýza textu, která odkazuje na obsah dětského portfolia a jeho strukturu. Druhou metodou bylo interview s dětmi nad jejich vlastním portfoliem, kde děti mluvily o jeho obsahu, nebo například také o tom, jak si vysvětlují důvod jeho vzniku.

V této studii je centrum pozornosti orientováno na edukační proces v mateřské škole. Dětské portfolio může být koncepcí, nástrojem, metodou, nebo také prostředkem. To vše v závislosti na tom, jak, kdo a proč s portfoliem pracuje. Proces tvorby totiž v našem pojetí přímo ovlivňuje jeho využívání v edukačním procesu. Hlavními cíli této práce je tedy především odhalit, co je obsahem dětského portfolia a to, jak z pohledu dětí vypadá proces jeho vytváření.

Výzkumný soubor

V rámci zpracování obsahové analýzy probíhal výběr dokumentů na intencionalní úrovni, jde tedy o výběr záměrný, který je typický pro explorační výzkum (Gavora, 2015). Bylo analyzováno celkem 10 dětských portfolií zachycující dobu tří let života dítěte. Jednalo se o portfolia ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Byla vytvořena fotodokumentace těchto portfolií, která následně sloužila k samotné analýze. Kritériem, které je nutné splnit při této metodě, je vymezení

jednotky analýzy. Jednotkou zde bude figurovat položka v portfoliu – produkt. Výzkum se realizoval také s využitím interview s dětmi. Participanty výzkumu bylo deset dětí ve věku 5–6 let ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Původně byly rozhovory realizovány i s dětmi mladšími, ale ty byly vyřazeny z důvodu nedostatku dat. Jejich portfolia taktéž nebyla zařazena do celkové obsahové analýzy. Bližší informace o dětech bohužel nebyly poskytnuty. Pro participaci dětí na výzkumu bylo nutné opatřit informovaný souhlas rodičů.

INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této části studie budou představeny interpretace výzkumných zjištění. Jedná se o interpretaci obsahové analýzy dětského portfolia a interview s dětmi. Nejdříve je pozornost věnována zjištěním z obsahové analýzy, která se uskutečnila na bázi vizuálního komunikátu. V produktech se také objevuje text, který popisuje to, co má dítě vykonat, popisky od učitelky, nebo od dítěte. Tento text je ale v porovnání s vizuální formou zanedbatelný. Druhá část interpretace je věnována uskutečněným rozhovorům. Ty jsou interpretovány ve vztahu k obsahové analýze.

Obsahová analýza dětského portfolia

Uskutečnila se analýza celkem deseti portfolií, které zachycují život dítěte po dobu tří let. Níže vysvětlujeme konkrétní obsahy jednotlivých typů. Tyto typy byly pojmenovány jako:

Pracovní listy

Tyto listy tvoří velkou část portfolia. Jsou orientovány zejména na přípravu dětí do školy. Jedná se konkrétně o pracovní listy s cílem podpořit logické uvažování dětí, nebo podporující čtenářskou, nebo matematickou gramotnost. Konkrétně jde například o rozčleňování slov na slabiky, procvičování geometrických tvarů, určování posloupnosti, nebo například hledání rozdílů. Tématika těchto listů je velmi široká. Můžeme se setkat s přírodovědným, nebo také s tématy spojenými s tradicemi (Vánoce, Velikonoce, aj.). Ve většině případů jsou tyto pracovní listy podepsány dětmi samotnými, nebo paní učitelkou. Tyto listy také obsahují datum, kdy byl daný list zpracován.

Grafomotorické listy

Další stejně velkou částí, kterou dětské portfolio tvoří, jsou grafomotorické listy. Tyto listy slouží k rozvoji jemné motoriky dítěte, konkrétně přípravy na psaní. Jedná se o různá cvičení, kde například děti vytváří kruhy, obkreslují klikatou čáru, kreslí přerušovanou čáru, nebo nacvičují horní oblouk. Tato cvičení tvoří velkou část portfolia stejně tak, jako pracovní listy. Produkty jsou také doplněny o komentáře učitelky o schopnosti dítěte splnit tento úkol.

Identifikace dítěte

Ne příliš obvyklou součástí portfolia jsou fotografie dětí. Tyto fotografie nebyly přítomny ve všech portfoliích. Některá z nich je měla uvedena, ale v úvodu (fotografie dítěte s jeho jménem a věkem). Ta portfolia, která nebyla vybavena fotografiemi, místo nich využila jiné prostředky. Například obkreslenou ruku dítěte, nebo rámeček, kde dítě samo sebe nakreslilo. Tento list, ať už s fotografií, nebo bez ní, tvořil úvodní stranu každého portfolia. Úvodní strana je vždy vyzdobena dětmi, s použitím ornamentů, srdcí, písmen a jiných dekorativních prvků.

Listy orientované na dítě a jeho rodinu

Pro dětské portfolio jsou typické ve všech analyzovaných portfoliích. Tento typ děl zaznamenává to, co dítě o sobě a své rodině ví. Mimo jiné jsou jejich obsahem také zkušenosti a zážitky, které s nimi prožívá. Listy vznikají za spolupráce dítěte a učitelky, kdy se paní učitelka ptá dítěte na otázky, které souvisí s ním a jeho rodinou. Výpovědi dítěte pak zaznamenává. Dítě se učí například identifikovat své vlastnosti a zájmy. Poznává tak samo sebe a učí se pojmenovat to, v čem vyniká a co má rádo.

Výtvarné práce

V dětském portfoliu se objevují také výtvarné práce. Jedná se o práce zejména s použitím vodových a temperových barev, nebo tuše. Tyto obrázky jsou ale obsaženy spíše zřídka v porovnání s pracovními, nebo grafomotorickými listy, které v portfoliích zcela převládají.

Kresby dětí

Výše zmíněné fotografie v jisté míře nahrazují právě kresby dětí. Tyto kresby obvykle vkládají do portfolia samy děti (viz interview s dětmi). Pro dítě v předškolním věku je jeho blízké okolí důležité; je tedy jasné, že tematika a obsah těchto kreseb se orientuje zejména na ně. Můžeme zde tedy najít kresby, kde je zobrazeno dítě samotné, jeho rodiče, sourozenci a další blízká rodina.

Interview s dítětem nad portfoliem

Při analýze transkriptu vzniklo celkem pět kategorií. Otázky, které byly dětem pokládány, se orientovaly na obsah dětského portfolia a na to, kdo dané listy do portfolia vkládá. Mimo jiné byly děti dotazovány také na to, proč si myslí, že portfolio vzniká a co si myslí, že s ním bude, až půjdou do školy. Kategorie, které vznikly v této souvislosti, jsou následující:

Protože chci

Kategorie se orientuje na to, jaká je motivace k zahájení činnosti, či vzniku produktu. Zatímco u volných kreseb se děti samy rozhodují, zda si obrázek vytvoří a jak bude vypadat. U pracovních a grafomotorických listů je zadání vedeno obvykle učitelkou.

V: „A proč jsi vytvořil tento obrázek?“

D6: „Protože jsem chtěl nakreslit, jak jsme s mámou byly u tety.“

D3: „Protože paní učitelka říkala, že si to máme udělat.“

D4: „Protože jsem chtěla, to tam vždycky je na tom stole a my můžem si to brát.“

Tyto výroky vypovídají o různém směru zadání, které vede k výtvaru produktu. První se týká zejména volné kresby dětí, v níž se odráží zkušenosti dítěte z jeho života. Motiv tedy nejspíše vzniká přímo od dítěte. Druhý výrok odkazuje na pracovní, grafomotorické, nebo jiné produkty, které dostávají děti od učitelky. Úkolem dětí je splnit úkol. Ony samy chápou tento typ dokumentů jako úkoly. A poslední výrok vypovídá o tom, že i pracovní listy si děti mohou samy vybrat jako aktivitu. Pracovní a jiné listy od učitelky jsou přichystány na konkrétním místě v mateřské škole a dítě si je může vzít a vyplnit.

Paní učitelka říkala

Ne u každých obrázků je výběr zcela na dítěti, ale do tvorby portfolia vstupuje učitelka. Ta se pokouší o usměrnění dítěte a do portfolia vnáší své vlastní cíle.

D3: „Tady jsme dělali, to jsme museli vybarvit a paní učitelka nám řekla, ať tady tohle obkreslíme a vymalujeme a paní učitelka nám to tam dala.“

V: „A proč sis to tam dával?“

D3: „Protože nám to paní učitelka řekla.“

V: „A proč sis tento nevezal domů?“

D8: „Protože nám paní učitelka řekla, že úkoly máme dávat sem.“

Z těchto výroků si můžeme všimnout, že učitelka stále neztrácí kontrolu nad portfoliem dítěte a do jeho portfolia významně zasahuje. To svědčí o tom, že má i pro ni jistou hodnotu. Výroky dítěte, kde odkazuje při rozhodování na učitelku, se týkají především grafomotorických a pracovních listů.

Úkoly a obrázky

Velkou otázkou také je, kdo rozhoduje o tom, jaké typy děl budou do portfolia zařazeny. Tato kategorie představuje to, jak tyto dokumenty dítě popisuje, jinými slovy, jak je pojmenovává. Při rozhovoru s dítětem jsme měli jeho portfolio k dispozici. Dítě jím tedy listovalo a popisovalo, co vidí. Produkty, typu grafomotorických, pracovních a jiných listů od učitelky nazývalo dítě jedním slovem – úkoly. Často se stávalo, že komentovalo nejen to, co vidíme, ale také náročnost tohoto úkolu. Děti popisovaly například také to, co bylo jejich úkolem. To můžeme vidět v prvním a druhém výroku, kde dítě ukazuje a vysvětluje, jak měl být úkol správně splněn.

D6: „Tady jsou kytičky a tulipány a tady prší, aby mohli narůst kytičky na moje narozeniny.“

D2: „Tady jsme měli spojit takhle. Žluté se žlutým, červené s červeným...“ (ukazuje a popisuje obrázek).

D2: „*A tady jsme říkali, co náš tat'ka dělá.*“

D1: „*Tohle bylo těžký. A tohle byl úkol, a tohle byl taky úkol.*“

Portfolio asi na památku

Další významnou otázkou je to, jak si dítě vysvětluje smysl vzniku tohoto portfolio. Z následujících výroků vyplývá, že vysvětlení týkající se smyslu vzniku portfolio se u dětí různí. Každé z nich si jeho smysl vysvětluje po svém. Zatímco jedno vnímá portfolio jako soubor obrázků na památku, jiné jej charakterizuje jako soubor, který brání tomu, aby se jeho práce ztratily. Ne všechny děti, které byly dotazovány, na tuto otázku dokázaly odpovědět. I když jsme se pokoušeli otázku přeformulovat, některé děti ani tak nevěděly, proč tomu tak je.

V: „*A proč se to tam dává?*“ D10: „*Myslím, že na památku.*“

V: „*A proč se to tady dává do té složky?*“ D5: „*Aby se to neztratilo.*“

Co dál s portfoliem

Tato kategorie nastiňuje to, co si děti myslí, že bude s portfoliem dál. Jak vidíme ve výrocích dětí, jejich pojetí další práce s portfoliem se liší dítě od dítěte. Zatímco jedno dítě s ním dále již nepočítá, jiné má plánu si jej vzít s sebou při nástupu do první třídy základní školy. Jeden z výroků také uvádí, že z portfolio budou vyřazeny obrázky a ty budou darovány rodičům.

V: „*Takže potom, až půjdeš do školy, tak si to vezmeš se sebou?*“ D1: „*Myslím, že ne.*“

V: „*Takže ho tady necháš?*“ D1: „*Myslím, že jo.*“

V: „*A co s tím pak budeš dělat, až půjdeš do školy?*“ D6: „*To dám mamince. Ty obrázky.*“

V: „*A co se tady s tím bude dělat pak, až půjdeš do školy?*“ D5: „*To si vezmu se sebou, až půjdu do školy.*“

To jsem čmárala – teď už maluju

V rámci interview s dítětem se objevovaly zajímavé výroky orientující na jeho sebereflexi. Dítě si uvědomovalo, že obrázky vznikaly v různé době. Jejich hodnocení se orientovalo na minulost, přítomnost i budoucnost. Například ve druhém výroku dítěte si můžeme všimnout, že nabyl dojmu, že nyní jsou jeho schopnosti rozvinutější než dříve a že by tak obrázek nyní nakreslil lépe. Nebo jak můžeme vidět ve třetím výroku, kdy si dívka uvědomuje, že v době vzniku obrázku byla podle jejích slov „ještě malá“. V posledním z uvedených výroků dítě nejen identifikuje svůj vlastní posun, ale pojmenovává své schopnosti a uvědomuje si, že nyní „nečmárá“, ale „maluje“.

V: „*A toto psal kdo?*“ D1: „*To nevím, to jsem byl ještě malej.*“

V: „*A teď bys to taky zvládl nakreslit?*“ D1: „*Myslím, že líp.*“

V: „*A to jsi ty, tady na té fotce?*“ D4: „*Jo, ale to jsem byla ještě malá.*“

D3: „*Když jsem byla malá, tak jsem čmárala.*“ V: „*A teď taky čmáráš?*“ D3: „*Ne.*“

V: „*A co děláš teď?*“ D3: „*Maluju.*“

SHRnutí VÝzkumnÝch ZjiŠtĚnÍ

Výzkumná zjištění z obsahové analýzy a interview s dětmi ukazují, že do procesu tvorby portfolia může být zapojeno jak dítě, tak učitel. Do jaké míry se dítě či učitel zapojí, se ale může různit případ od případu. Obsahová analýza odhalila, jaké typy děl se objevují v portfoliu. Každé ze zkoumaných portfolií uvádí základní údaje o dítěti. Do tvorby úvodní strany se dítě aktivně zapojuje, vše se však realizuje pod dohledem učitelky mateřské školy, která k této tvorbě dává pokyn. Zřejmě nejčtetnější položkou dětského portfolia jsou pracovní a grafomotorické listy. Tyto produkty děti vnímají jako úkoly a jsou učitelkou vedeny k jejich zakládání do portfolia. Děti se k těmto artefaktům vyjadřují pouze na bázi popisu. Některé z nich si vzpomenu, co bylo jejich úkolem a jak byl náročný. Domníváme se, že právě tyto listy využívá učitelka pro diagnostiku dítěte, kde ji ovšem zajímají spíše výsledky děl než samotný proces tvorby portfolia. O této skutečnosti nás můžou přesvědčit také popisky, které jsou součástí těchto listů.

Tyto popisky mají zejména informační a diagnostický charakter a objevují se téměř na všech produktech. Často mají hodnotící, nebo také popisný charakter. Učitelka komentuje tímto způsobem splnění úkolu a jeho kvalitu. Dalším významným typem produktů v portfoliu jsou kresby dětí. Tyto kresby jsou zastoupeny velmi často. Obrázky, které dítě vkládá do portfolia, mají pro něj obvykle velkou hodnotu a často jsou odrazem jeho zájmů, zážitků a zkušeností. O těchto kresbách děti obsáhle hovoří a mají motivaci ke sdílení této části portfolia. Právě v této oblasti se nejčastěji vyskytovalo to, že děti hodnotily své dovednosti dříve a nyní. Již menší části portfolia obvykle tvoří listy orientované na dítě a jeho rodinu. Zde se jedná o listy, kde dítě komentuje sebe, své vlastnosti, zájmy, nebo vlastnosti, dovednosti, zájmy svých blízkých. Tyto listy jsou vytvářeny ve spolupráci s učitelkou, která výroky dítěte vepisuje do listu. Motiv pro tvorbu tohoto produktu ale vychází zejména od učitelky. Posledními položkami, které bývají součástí dětského portfolia, jsou výtvarné práce dětí. Tyto typy prací se ale v portfoliu objevují spíše zřídka. Jedná se zejména o práce s použitím výtvarných technik, které jsou v mateřské škole běžné. U tohoto typu produktu se děti vyjadřovaly nejvíce.

LIMITY VÝzkumu

Pro další zvyšování kvality a celkový rozvoj v této oblasti je přínosem definovat limity tohoto výzkumu. Za jisté omezení považujeme to, že se v rámci šetření nevyužilo metody interview také s učitelkami mateřských škol, které mohlo dokreslit celou problematiku o další rozměr. Limitem realizovaného výzkumného

šetření je také rozsah výzkumného souboru, který ovlivňuje nemožnost zobecnění získaných dat. V tomto kontextu by bylo vhodné výzkumný soubor rozšířit, nebo jej doplnit například dotazníkovým šetřením, v případě, že by zobecnění bylo naším cílem. Dalším limitem výzkumu je fakt, že konstruktivistické pojetí portfolia se v mateřských školách téměř neuskutečňuje. Bylo tedy obtížné najít takovou, která tyto prvky do svého programu zařazuje. Výběr mateřských škol se uskutečňoval na bázi záměrnosti, nicméně realita se lišila od původní vize. Pro další výzkum bychom tedy doporučili nejdříve realizovat několik pozorování před samotným výzkumem v konkrétní mateřské škole.

Podnětem pro další výzkum by mohl být například způsob dalšího využití portfolia po ukončení předškolní docházky. V zahraničních výzkumech se odborníci věnují tématice využitelnosti portfolia při přechodu dětí z mateřské do základní školy. Současně ukazují na nejednotnost v tom, co očekává mateřská škola od školy základní a naopak. Tato problematika by byla jistě zajímavá i pro naše podmínky. Jiný rozměr by také nabízel akční výzkum v prostředí mateřské školy, který by byl realizován samotnou učitelkou v edukačním procesu.

ZÁVĚR

Dětské portfolio je nástrojem, který je běžně využíván v mateřské škole. Tato studie plnila cíl jednak představit, jakým způsobem funguje práce s dětským portfoliem v mateřské škole a jednak upozornit na činnostní charakter portfolia, který je také možný v edukační realitě v mateřské škole využívat. Dětské portfolio v tomto kontextu tedy není jen soubor produktů dítěte, se kterými je možné pracovat na úrovni hodnocení, řazení, nebo reprezentace. Jedná se o soubor činností dětí, které v centru zájmu dominují a produkty a jejich hodnocení je spíše potlačováno. Pokud totiž bude centrum pozornosti ubíráno k produktům, možná budou přehlédnuty procesy, které se uskutečňují skrze ně, procesy pro dítě mnohem významnější, než kdy může pouhý produkt být.

Pozn. Tato studie je vytvořena z rigorózní práce a představuje její dílčí část: Trávníčková, P. (2019). Využití dětského portfolia ve škole. Rigorózní práce. FHS UTB ve Zlíně.

LITERATURA

Barrett, H., & Carney, J. (2005). *Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development.*

- Conrad, D. (2006). E-Portfolios as a New Learning Spaces? Portfolios, Paradigms, and Pedagogy. In A. Lesgold, A. a P. Shafto (Eds.). *Proceeding of Annual European Distance Education Network (EDEN) Conference 14–17 June, 2006*, Vienna University of Technology 206–210. Vienna: European Distance and E-Learning Network.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Kolektiv autorů, (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Začít spolu*. Praha: Portál.
- Lukášová, H., Svatoš T. & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Meisels, S. J. (1993). Remaking classroom assessment with the Work Sampling System. *Young Children*, 48(5), 34–40.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1994) Assessing portfolios using the constructivist paradigm. In R. Fogarty (Ed.), *Student portfolios* (31–46). Palatine: IRI Skylight Training and Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Václavík, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.

Autor:

PhDr. Petra Trávníčková, Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, e-mail: ptravnickova@utb.cz

OSOBNOSTNÍ A KVALIFIKAČNÍ NÁROKY NA UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL PŘI NEMOCNICÍCH

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.5>

Barbora Plisková

Anotace: *Práce učitelů mateřských škol při nemocnicích je specifická a velmi náročná. Velké nároky jsou kladeny na osobnost učitelů, motivy, pro které se rozhodli vykonávat tuto práci, ale i jejich wellbeing, kvalitní profesní příprava a kvalifikace. Musí být kvalifikovanými odborníky, musí mít znalosti týkající se vzdělávání dětí předškolního věku a jejich specifík, dostatečné informace o nemoci dětí, kdy je třeba vědět, jak je nemoc zasahuje fyzicky, psychicky a sociálně. Je nutné, aby byli schopni pružně a tvořivě reagovat na změny, efektivně komunikovat a kooperovat s rodiči i se zdravotnickými pracovníky. Tato studie je částí rigorózní práce, jejímž cílem bylo popsat a blíže porozumět zkušenosti učitelů při práci s chronicky nemocnými dětmi v mateřských školách při nemocnicích. Uvedená prezentovaná část výzkumu se zabývala kvalifikací, osobností a wellbeing učitelů v mateřských školách při nemocnicích, kdy cílem bylo zjistit, jak vnímají učitelé v nemocnicích svoji roli při výchově a vzdělávání chronicky nemocných dětí a zjistit, zda kvalitní příprava a vzdělávání ovlivňuje výkon této profese. V empirické části práce je využito kvalitativně orientovaného výzkumu metodou rozhovoru se čtyřmi učiteli jedné mateřské školy při nemocnici. Získaná data kvalitativního výzkumného šetření byla zpracována na základě analýzy pomocí otevřeného kódování, kategorizace a definování témat. Toto povolání má obrovské nároky na osobnost učitelů, jejich emocionální stabilitu, schopnost pozitivního až energizujícího myšlení, které jsou schopni přenášet a rozdávat dál, ale i jejich kvalifikaci, kdy úroveň vzdělání učitelů mateřských škol při nemocnicích významně ovlivňuje kvalitu péče a vzdělávání poskytované nemocným dětem předškolního věku. Jako autorka práce jsem si vědoma faktu, že participantky tohoto výzkumu byly z jedné mateřské školy velké nemocnice, kde je celkem 13 učitelek mateřské školy, což může ovlivňovat výpovědi. Situace a zkušenost učitelů v malých městech může být odlišná. Rovněž jsem si vědoma toho, že při analýze jednotlivých komentářů mohlo dojít k posunutí významu z důvodu nepochopení či chybné analýzy.*

Klíčová slova: učitel mateřské školy, mateřská škola při nemocnici, mateřská škola při zdravotnickém zařízení, chronicky nemocné děti, profesní kvalifikace, osobnost učitele, wellbeing učitele

ÚVOD

Děti s chronickým onemocněním jsou dlouhodobě hospitalizovány nebo často navštěvují nemocnice z důvodu svého onemocnění a jeho léčby. Během hospitalizace jsou dětské pacienti v nemocnici izolováni a jejich interakce s rodinou, vrstevníky a s vnějším světem jako celkem je výrazně snížena. Z důvodu zkušenosti s onemocněním, s bolestí a s omezením navíc tyto děti mohou trpět nízkou sebeúctou. Tyto děti mají právo na vzdělání a být vzdělávány stejně tak, aby celý edukační proces byl uzpůsoben jejich individuálním potřebám a do té míry, jak to jejich zdravotní stav dovolí. Vzdělávací prostředí by mělo být přátelské a bezpečné, aby poskytovalo podporu vzdělávání a předešlo nežádoucím škodám, které by mohly bránit studiu dětí s chronickým onemocněním. Při naplňování těchto cílů v nemocnicích spolu musí kooperovat a komunikovat členové zdravotnického týmu s učiteli v největším zájmu dítěte, aby onemocnění a pobyt v nemocnici měly co nejmenší dopad na osobnost dítěte, na jeho vývoj a vzdělávání, kdy jsou na učitele v nemocnicích kladeny požadavky, kdy učitelé musí mít znalosti týkající se vzdělávání dětí předškolního věku, výchovně – vzdělávacích metod, musí znát psychologii dítěte předškolního věku. Navíc musí mít dostatečné informace o nemoci dítěte a jeho potřebách, vědět, jak nemoc zasahuje fyzicky, psychicky, sociálně, v případě nutnosti i adekvátně reagovat a přivolat pomoc. Musí mít znalosti, vědomosti a dovednosti v oblasti zdravotnické problematiky, z oblasti komunikačních dovedností, empatické citění, ale je nutné, aby zvládali a měli i schopnosti v oblasti organizačních schopností a rychle se adaptovali na nové podmínky a stav pacienta. V tomto smyslu je nutná kvalitní příprava a odborná kvalifikace.

Mnoho studií zdůrazňuje význam kvalitní přípravy a odborné kvalifikace učitelů, kdy úroveň vzdělání učitelů mateřských škol významně ovlivňuje kvalitu péče a vzdělávání poskytované dětem předškolního věku. (Subadrah Madhawa, Hanafi, 2017). Barnet (2016) zdůraznil, že lépe vzdělaní učitelé mateřských škol mají více znalostí a dovedností, kdy lépe organizované a efektivněji plánují a realizují přípravu, řeší lépe nastalé problémy a jsou schopni zajistit bohatší vzdělávací aktivity pro děti.

Navíc pobyt v nemocnicích má vliv i na samotné učitele, kteří se setkávají s často vážně až terminálně nemocnými dětmi. V tomto smyslu je důležité nejen jejich vzdělání, ale i jejich osobnost a nastavení. Musí totiž psychicky

a profesionálně zvládnout samotný fakt a tlak setkání s vážně nemocnými dětmi, musí neustále adaptovat a přizpůsobovat své aktivity tak, aby co nejvíce vyhovovaly fázi onemocnění dítěte a aby co nejvíce vyhovovaly potřebám dítěte s přihlédnutím k režimu oddělení a vyžadovaným vyšetřením (Carstens, 2004). Významná je v tomto směru i úzká spolupráce a schopnost komunikace se zdravotnickými pracovníky i interakce s rodiči, kteří mohou být hospitalizováni spolu s dítětem.

Na základě prostudované literatury je zřejmé, že učitelé v nemocnicích zakouší jedinečnou zkušenost, která není v českém prostředí ani v zahraničí dostatečně popsána a analyzována.

V českém prostředí se problematikou nemocných dětí zabývá Plevová, která napsala již v roce 1997 publikaci *Dítě v nemocnici*. Tato práce pojednává velmi komplexně o problematice výchovy a vzdělávání v nemocnici a o školách vznikajících při nemocnicích. Další významnou, aktuálnější publikací je práce autorů Dlouhá a Dlouhý (2015) s názvem *Pedagogická podpora nemocného dítěte*.

Školami při nemocnicích a jejich významem a legitimitou se zabývají ve svém článku „Školy při nemocnicích a dalších zdravotnických zařízeních“ autoři Mareš a Žovka (2016). Zdůrazňují prospěšnost a význam těchto škol, navzdory zkracování doby hospitalizace. Umožňují totiž dlouhodobě nemocným dětem plynulý návrat do původní kmenové školy. Podrobnější údaje o výuce ve školách při nemocnicích získala Plassová (2012), kdy prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku distribuovaného na 16 školách zjistila, že výuka v nemocnicích probíhá jinak než si učitel naplánoval, a to z důvodu managementu léčby onemocnění a režimových opatření ve zdravotnických zařízeních.

Specifiky práce učitelů ve školách v nemocnicích se zabývají autorky Prokešová a Žáčková (2005) v článku *Pedagog v nemocniční škole* a upozorňují na fakt, že učitel ve škole při nemocnici překračuje svou roli a stává se pro dítě partnerem, spolupracovníkem a terapeutem. Významná je i skutečnost intenzivní komunikace a spolupráce s rodiči, kteří mohou být hospitalizováni spolu s dítětem a pozitivně oceňují přítomnost učitele v nemocnici. Velmi podstatná je v tomto směru zahraniční dizertační práce Lillian Elizabeth Carstens (2004) *Teachers' Experience of Teaching a Hospital School*, která popisuje celkový kontext této problematiky. Zaměřuje se na osobnost hospitalizovaného dítěte, ale i na osobnost učitele v nemocnici, jeho roli, charakteristiky a činnosti.

Značné množství článků a publikací se zabývá chronicky nemocnými dětmi a vlivem onemocnění na psychiku dětí, jejich rodinami i dalším sociálním kontextem. Mezi mnohými je potřeba jmenovat Matějíčkovu publikaci *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí* (2001), určenou pro studenty středních škol, a dále publikaci kolektivu autorů Vágnárova, Hadj-Moussová & Štech s názvem *Psychologie handicapu* (2004).

METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro tento výzkum byli vybráni čtyři učitelé jedné mateřské školy při nemocnici, jež musí rozumět speciálním potřebám chronicky nemocných dětí, které onemocnění a hospitalizace vyčleňují a zabraňují jim prožívat radostné dětství. Hlavním cílem práce učitelů je poskytovat v daných podmínkách kvalitní vzdělávání, kdy vzdělávací aktivity mají i ozdravný, terapeutický charakter. Učitelé mají však význam i pro rodiče, kteří se dostávají do velmi náročné a stresové životní fáze. Učitelé je tak velmi významně podporují v tom, aby porozuměli potřebám svých chronicky nemocných dětí a přispívali tak rovněž k jejich pohodě a tím i rozvoji.

Cílem studie je popsat a blíže porozumět zkušenosti učitelů při práci s chronicky nemocnými dětmi v mateřských školách při nemocnicích.

Uvedená prezentovaná část výzkumu se zabývala kvalifikací, osobností a wellbeing učitelů v mateřských školách při nemocnicích, kdy dílčím cílem 1 bylo zjistit, jak vnímají učitelé v nemocnicích svoji roli při výchově a vzdělávání chronicky nemocných dětí. Dílčím cílem 2 bylo zjistit, zda kvalitní příprava a vzdělávání ovlivňuje výkon této profese.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným souborem byli čtyři učitelky vychovávající a vzdělávající chronicky nemocné děti v nemocničním prostředí.

Kritéria pro zahrnutí do výzkumu:

1. Učitelé, kteří vykonávají svoji profesi v mateřských školách při nemocnicích
2. Učitelé, kteří mají zkušenosti s edukací chronicky nemocných dětí předškolního věku
3. Délka trvání učitelské praxe by měla být alespoň 1 rok, aby učitelé měli již nějakou zkušenost a byli schopni ji reflektovat a poskytnout svou jedinečnou zkušenost.

V této studii jsou všechny participantky ženy. Jsou zaměstnané v mateřské škole při jedné velké krajské nemocnici. Všechny učitelky pracují ve školství více jak deset let. Všechny participantky mají vystudovanou střední pedagogickou školu a fakultu pedagogickou v bakalářském či magisterském studijním programu v oboru speciální pedagogika. Místa, kde jednotlivé typy škol vystudovaly, nejsou v rigorózní práci uvedeny z důvodu zajištění ochrany osobních údajů. Všechny učitelky pravidelně navštěvují kurzy a semináře v rámci průběžného vzdělávání.

Metodologický design výzkumu

Vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům a charakteristice výběrového souboru byl zvolen kvalitativní výzkum metodou polostrukturovaného rozhovoru,

kdy byly zjišťovány názory a zkušenosti učitelek mateřských škol pracujících s chronicky nemocnými dětmi. Jednotlivé rozhovory trvaly v průměru 35–40 minut. Sběr dat probíhal na půdě vybrané Mateřské školy v lednu–únoru 2019 se souhlasem ředitelky školy. Výzkumné šetření bylo pro všechny dotazové participantky dobrovolné a anonymní. Rozhovor obsahoval 10 otázek. Pro rozhovory byly vytvořeny vlastní otázky, na které učitelky následně odpovídaly. Pokud bylo autorce výzkumu něco nejasné, chtěla blíže zkoumané entity popsat a konkretizovat, pokládala doplňující otázky. Tyto rozhovory byly se souhlasem jednotlivých participantek nahrávány na mobilní telefon, přepsány, kategorizovány a zpracovány.

Získaná data kvalitativního výzkumného šetření byla zpracována na základě analýzy pomocí otevřeného kódování, kategorizace a definování témat. Přepsané rozhovory byly pročitány a opatřovány poznámkami. Jednotlivým úsekům byly dle významu přiřazovány kódy v souladu s cílem výzkumu. Postupně pak byly systematizovány a přiřazovány kódy. Porozumění datům bylo provázeno studiem odborné literatury, studií teoretických i praktických, ale i cennou konzultací s kolegy.

VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

1. Role učitelů mateřské školy při nemocnici

Nemocniční prostor je pro učitele v nemocnicích prostorem, ze kterého musí být schopni vytvořit bezpečné tvořivé edukační prostředí, kde dětem bude zajištěn prostor ke hře, která je nejlepším způsobem, jak pomoci se vyjádřit a mít šanci říct, co chtějí a co potřebují. Nemocniční prostředí není pro spontánní hru dětí příznivé a hrát si je zde velmi náročné z důvodu nepříznivých podmínek prostředí – prostředí je neznámé a neuzpůsobené hře, oblíbené a známé věci, hračky zůstaly doma, hra může být kdykoliv přerušena požadavky prostředí, hygienickými požadavky, rizikem infekce, invazivními výkony, požadavky náročných léčebných režimů (Koukourikos, Tzeha, Pantelidou, & Tsaloglidou, 2015). „...co se týče v souvislosti s tím vzděláním, tak my jsme vlastně před několika lety tím, že došlo k novelizaci vyhlášky, tak nás vlastně zařadili do běžného provozu školství, ale určitě si myslím, že jsme speciální škola...“ (PV) Problém mateřských škol při nemocnicích je především v tom, že přes svou specifičnost česká legislativa nebere zvláštnosti těchto škol v úvahu. (Mareš, Žovka, 2016, s. 65). Tato specifičnost je dána samotným prostředím, prací s nemocnými dětmi, průměrnou délkou vyučovací hodiny, kdy práce s nemocnými dětmi není zohledňována a nejsou zohledňovány ani počty dětí při individuální výuce. (Mareš, Žovka, 2016, s. 65).

Role učitelů v mateřské škole při nemocnici má mnoho forem a podob. Učitelé v těchto školách musí rozumět a naplňovat speciální potřeby dětí s vážným onemocněním. Musí si být vědomi skutečnosti, že i přes onemocnění zůstávají tyto děti dětmi se všemi potřebami, touhami a pocity, které mají všechny děti bez jakéhokoliv omezení „... je to dítě...je to dítě...!!! ...On si to nevybral...ono si to vybralo jeho...“ (PK). Bohužel tato omezení a onemocnění dětem zabraňují v normálním růstu a rozvoji a někdy je vyčleňují z prožívání běžných radostí.

Z důvodu zdravotního stavu výuka a práce v mateřských školách při nemocnicích probíhá v několika formách – nejčastěji individuálně na lůžku pacienta nebo v nemocnici uzpůsobených prostorách. Pohybová omezení, nízký imunitní systém, infekční onemocnění, vedlejší účinky léčby omezují některé děti, aby se účastnily vzdělávání ve třídách, přesto však nesmí být omezeny ve vzdělávání a v aktivitách.

Učitelé musí být velmi vnímaví a flexibilní, aby dokázali operativně reagovat, kdy „...opravdu je to hodně, hodně o organizaci a improvizaci! Velká improvizace!...“ (PV). Zdravotní stav se může rychle měnit, děti mají z důvodu vedlejších účinků léků problémy s koncentrací a únavou, problémy s náladou „... já nemám tu návaznost...to je ta věc, která nás odlišuje...“ (PK). Dalším problémem může být i malý prostor a osvětlení, kdy se učitelé dostávají do prostoru, v němž může být narušeno soukromí dětí. Individuální práce na lůžku má však mnoho výhod. Je velmi intenzivní a klidnější než práce ve skupině, pro děti je často jednodušší se koncentrovat a některé ji upřednostňují. Jednou z velkých nevýhod ale je, že děti zůstávají omezeny a ochuzeny o pro tento věk tak významné sociální kontakty. (Zazryn, Macleod, Wilks, & Strong, 2015, s. 36)

Ať jde o výuku na lůžku či ve třídě, vždy je kladen důraz na individuální přístup, respektování zdravotního stavu dětí, jejich tempo a omezení. Právě z uvedených důvodů se učitelé mateřských škol při nemocnicích mohou při své práci dostat do situace, která je pro ně nová, kterou nečekali a nepředpokládali z důvodu změn, které jsou v nemocnici tak časté. Musí pak využít všechny schopnosti a dovednosti, všechn um a kreativitu, aby dokázali problémy řešit a vyřešit v nejvyšším zájmu dítěte.

2. Profesionální znalosti a kompetence učitelů mateřské školy při nemocnici

Z výše uvedeného je možné vidět, že na učitele v nemocnicích jsou kladeny požadavky, kdy jsou nutné specifické znalosti a kompetence. Učitelé musí mít znalosti týkající se vzdělávání dětí předškolního věku, výchovně – vzdělávacích metod, musí znát psychologii dítěte předškolního věku. Navíc musí mít dostatečné informace o nemoci dítěte a jeho potřebách, vědět, jak nemoc zasahuje fyzicky, psychicky, sociálně, v případě nutnosti i adekvátně reagovat a přivolat

pomoc. „...já hlavně ale potřebuju informace, že se může učit, s psychology se řeší ta vzdělavatelnost, ta omezení se řeší...“ Musí mít znalosti, vědomosti a dovednosti v oblasti zdravotnické problematiky, z oblasti komunikačních dovedností, empatické citění, ale je nutné, aby zvládali a měli i schopnosti v oblasti organizačních schopností a rychle se adaptovali na nové podmínky a stav pacienta „...Já hlavně potřebuju vědět ten den, co se bude dít, že jo, když dítě jede na zákrok, nesmí jíst, pít, musím vědět, že má nějaký odběry, že nesmí,....já nevím...“ (PK)

V současné době není povinností mít při vstupu do tohoto povolání znalosti ze speciální pedagogiky. Přesto je učitelé ve svých komentářích zdůrazňují jako velmi významné a nutné pro práci „...Ta speciální pedagogika...já ve spoustě věcí fakt tahám, co jsem věděla z té vysoké školy...at' už co se týče těch jednotlivých onemocnění, at' co se týče těch jednotlivých postižení, jak k tomu máte přistupovat, na co se zaměřit...“ Učitelé tyto speciální znalosti týkající se jednotlivých onemocnění a postižení získávají na vysoké škole při svém studiu nebo si je doplňují v rámci celoživotního vzdělávání jako znalosti nezbytné „Já v tom, že jsem v tom pracovala...a zároveň jsem se to učila...tak já místo pěti stránek o rozštěpu páteře...jsem měla Jindřišku!...Jo, že jsem to měla hozený úplně někam... ..že...prostě jsem si četla o Jindřišce!“

V tomto směru jsou důležité i motivy a důvody, které si učitelé volí pro svoji práci vychovávat a vzdělávat děti předškolního věku. Učitelé byli ovlivněni svými rodiči, svým blízkým okolím a zkušeností svých blízkých, která je ovlivnila do takové míry, že pokračovali v rodinné tradici „...Já mám takovou zvláštní motivaci...moje maminka...no, za prvé jsme celá rodina prostě taková...ne, úplně celá, ale asi osmdesát procent učitelská rodina...od babičky, strýce...a...a...maminky...“ A někteří se pro roli učitele dle svých slov narodili „...Hm...(úměv), to by vám řekli úplně všichni...moje rodina a moji blízcí...a všichni okolo...já jsem chtěla být prostě učitelkou vždycky...“ Přesto učitelé podotýkají, že aby člověk mohl dělat tuto práci, „musí to být v něm“ „...Já si myslím, že to člověk musí mít v sobě...“ (PL)

3. Osobnost učitelů mateřské školy při nemocnici

V běžné mateřské škole i v mateřské škole při zdravotnickém zařízení je velmi podstatná osobnost učitele. Každý učitel má typ osobnosti a vlastní motivaci, které ovlivňují, jak bude uspokojovat potřeby dítěte a plnit vzdělávací cíle. Interakce s dítětem, ale i klima ve třídě závisí přímo na jeho osobnosti, neboť jeho vlastnosti a motivace ovlivňují přímo dítě, které se učí, jen pokud se cítí v bezpečném prostředí. (Bauer, 2008 in Vorkapic, 2012, s. 28).

Postavení učitele je v tomto systému vztahů odlišné. I on musí přihlížet k onemocnění jako podstatnému faktoru, přesto je pro něho důležitá úplně jiná rovina, na kterou se snaží položit důraz. Jde o vyvedení dítěte i rodičů z dimenze

onemocnění k radosti a k normálnosti. Jeho profesní povinností je mentální odbočka ze světa nemoci, která ovládá prostředí i systém vztahů. „...ale fakt, když jste tam dlouho a pořád posloucháte ty zdravotnický věci, psychologický věci, a teď je tam ten člověk, já se vnímám jako normální člověk, v tom procesu...“ (PV) V tomto prostředí a procesu „normálno“ luxusem, který tam učitelé vnáší obyčejnými malými věcmi, svými aktivitami, postojem, svým oblečením i svou osobou, kdy někdy stačí obyčejné tričko, kdy „... jedna maminka mi říká...já, paní učitelko, máte dobrý tričko, protože chodím s různě vyráběnými tričky. Jak jste to dělala?...Tak jim prostě popíšete, kde to koupíte...hned tam dáte ty tipy, je to to normálno, to tam vnesete...“ (PV) Právě udržení normálnosti a propojenosti s životem „tam venku“, za nemocničními zdmi, je výrazným a velmi důležitým prvkem v celém procesu, který si uvědomují a vnímají sami učitelé.

4. Wellbeing učitelů mateřské školy při nemocnici

Kromě osobnostních charakteristik je významný pro práci wellbeing učitele, zakoušená pohoda, pozitivní myšlení a emoce při práci. Podle Světové zdravotnické organizace (WHOQOL Group, 1997) jsou osobní pohoda a životní spokojenost chápány jako významné složky a ukazatele kvality života. (Cengiz, & Akram, 2015, s. 160). Mít smysl pro wellbeing znamená být schopen žít život a zvládat jeho výzvy s pocitem radosti, vyváženosti, stability a spokojenosti, bez ohledu na vnější podmínky. Je založen na tom, jaké máme pocity o sobě, na kvalitě vztahů a na schopnosti, jak pocity v náročných situacích je možné zvládat. (Caps, 2011). Wellbeing je komplexní fenomén, který má dva základní přístupy. Subjektivní wellbeing má hédonický charakter a je vztažen k prožívání příjemného života, eudamonický přístup souvisí s potřebou prožívat život smysluplně. Novější studie volají po vytvoření komplexního modelu, který bude propojovat oba přístupy (Delle, Brdar, Freire, Vella-Brodrick, & Wissing, 2011, s. 187).

Učitelova pohoda a radost ovlivňuje klima ve třídě a děti „...a musíte být pořád pozitivní, pořád...nemůžete tam být...jako...ježíši...! Ne! Úplně normální...!“ (PS). Dle výzkumu mají šťastnější učitelé vyšší míru vnímané zdatnosti při práci se studenty, vedení třídy a zvládání problémových situací a užití vhodných strategií. (Mehinezhat, 2012, s. 239). Vnímaná vlastní zdatnost, schopnost zvládnout situaci a pozitivní interpersonální vztahy s dětmi se ukázaly jako významný faktor učitelova emocionálního wellbeing (Hagenauer, Hacher, & Volet, 2015). Pokud vnímají vztahy jako neresppektující, ponižující, konfliktní a vzdálené, odráží se to i v jejich wellbeing a pak v jejich chování. (Spilt, Helma, Koomen, & Thijs, 2011) „...Komunikace s těma rodičema je opravdu špatná, rodič je bůh a dítě je polobůh, a těm se se musíte přizpůsobit, protože škola je vnímaná jako služba, a my jsme sluzky...“ (PV) Pozitivní emoce učitelé zakouší, pokud se cítí vnitřně oceněni a zakouší, že jejich práce má smysl a přináší jim uspokojení.

Učitelova pohoda má pozitivní efekt na jejich tvořivost, motivaci a schopnost čelit těžkostem (Huang, 2006 in Mehinezhat, 2012, s. 234), kdy „...*tady ty rodiče i děti všeobecně milují ty učitele na rozdíl od normálních škol...že jim prostě donese něco nového a už se na ně těší...že prostě...co zas přinese, co zase bude...*“ (PJ).

ZÁVĚR

Učitelé mateřských škol v nemocnicích musí rozumět a uspokojovat speciální potřeby chronicky nemocných dětí, musí rozumět a snažit se porozumět jejich pocitům a přáním. Chronická onemocnění a hospitalizace děti vyčleňují a často omezují v prožívání běžných radostí. Nemocnice a její oddělení se stávají edukačním prostorem, kde probíhá každodenní edukační realita pro nemocné děti, které tyto školy navštěvují po dobu své hospitalizace. Navíc jsou vyučovací jednotky narušovány samotným onemocněním a požadavky dne – vyšetřeními a zákroky. Na omezeném prostoru se učitelé mateřských škol snaží zajistit kvalitní vzdělávání dětem s cílem děti vzdělávat, ale i zabavit a odvést od myšlenek na onemocnění, a utvářet tak pozitivní hodnocení o sobě samém a lásce k učení. Navíc jsou učitelé podporou nejen pro děti, ale i pro rodiče, kteří děti na oddělení doprovází.

Za prvé vyplývá tato odlišnost z faktu, že je poskytována dětem, které trpí dlouhotrvajícími onemocněními, nepříjemnými příznaky a důsledky těchto onemocnění. Nemoc a hospitalizace mají důsledky na kognitivní, emoční, sociální stránku osobnosti dětí i jejich pohodu. Mají důsledky ve výchově a vzdělávání. Dítě předškolního věku potřebuje objevovat svět, nové prostory a nové lidi. Nemoc znamená omezení, izolaci, v některých případech stigmatizaci. V nemocnici se edukační prostor zužuje na domácí a nemocniční prostory, kde se děti dostávají do autoritativního prostředí, kdy nemohou projevit svoji autonomii. Učitelé představují pro děti posly z běžného světa, kteří přináší jasnou zprávu, že jejich zdravotní stav je dobrý, stabilizovaný nebo že se lepší, přinejmenším do míry, že si mohou hrát, malovat, učit se a zaměstnávat se aktivitami běžného dne, neboť i toto spojení s běžným světem se pro mnohé nemocné stává luxusem. V tomto směru jsou na ně kladeny obrovské nároky ve smyslu, aby zůstali v nemocničních odosobnělých a sterilních prostředích lidmi, kteří mají rádi svou práci a kteří jsou schopni adekvátně a profesionálně pomoci při rozvoji dětí, které mají tu smůlu, že je postihlo vážné onemocnění.

Jako autorka práce jsem si vědoma faktu, že participantky tohoto výzkumu byly z jedné mateřské školy velké nemocnice, což může ovlivňovat výpovědi. Situace a zkušenost učitelů v malých městech může být odlišná. Rovněž jsem si vědoma toho, že při analýze jednotlivých komentářů mohlo dojít k posunutí významu z důvodu nepochopení či chybné analýzy.

LITERATURA

- Barnett, W. S. (2003). Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications, *Preschool Policy Matter*, NJ: NIEER. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480818.pdf>
- CAPS (2011). Learn to maintain wellbeing. Counselling and Psychological Services (CAPS).
- Carstens, L. E. (2004). Teachers' Experience Of Teaching In A Hospital School. Dostupné z: www.cerelepe.faced.ufba.br/arquivos/fotos/11/teacherssexperienceofteachinginahospitalchool.pdf
- Cengiz, O. O., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological wellbeing and their quality of school work life. *The Journal of Happiness and Wellbeing*, https://www.researchgate.net/publication/281027037_The_relationship_between_teachers%27_psychological_wellbeing_and_their_quality_of_school_work_life
- Delle, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, & Wissing M. P. (2011). The Eudaimonic and Hedonic Components of Happiness: Qualitative and Quantitative Findings. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 100(2), 185–207. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/225640627_The_Eudaimonic_and_Hedonic_Components_of_Happiness_Qualitative_and_Quantitative_Findings.
- Hagenauer, G., Hacher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4).
- Huang, H. C. (2006). The Relationships between Demographic Variables, Playfulness, Motivation of Teaching, Happiness and Creative Teaching among Junior High School Teachers. Kaohsiung: National Sun Yat-Sen University. (Non vide)
- Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28–37.
- Koukourikos, K., Tzeha L., Pantelidou P. A., & Tsaloglidou, T. (2015). The importance of play during hospitalization of children [online]. *Mater Sociomed Journal*, 27(6), 438–441.
- Mareš, J., & Žovka, J. (2016). Školy při nemocnicích a dalších zdravotnických zařízeních. *Československá pediatrie* 71(2), 59–67.
- Mehinezhat, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum*, 34(2), 233–241. Dostupné z: periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16716/pdf
- Prokešová, A., & Žáčková, L. (2005). Pedagog v nemocniční škole. *Učitel'ské noviny* 34. Dostupné z: www.ucitel'skenoviny.cz/?archiv&clanek=4600

- Spilt, J. L., Helma, M. Y. Koomen, J.T., & Thijs (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher – Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Subadrah Madhawa N., S., & Hanafi, Z. (2017). Do Preschool Teachers Education Effect their Classroom Practices and Career Path? *International Journal of Education and Practice, Conscientia Beam*, 5(6), 88–94.
- Vágnerová, M., Háj-Mousová, Z., & Štech, S. (2004). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- Zazryn, T. Macleod, K. Silks, S., & Strong, G. (2012). Children's Learning at the Royal Children's Hospital. *RCH Education Institute*. Melbourne: The Royal Children's Hospital.

Autor:

PhDr. Barbora Plisková, Ústav zdravotnických věd, Fakulta humanitních studií
UTB ve Zlíně, e-mail: bpliskova@utb.cz

PROFESNÍ TRAJEKTORIE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL A UČITELŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.6>

Beáta Deutscherová

Anotace: *V českém prostředí je relativně málo vědecky prozkoumán vývoj profesních trajektorií učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol. Cílem příspěvku je popsat vývoj profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy, dalším cílem je prezentovat jednotlivé evoluční fáze v profesních trajektoriích učitelů dvou stupňů škol. Příspěvek analyzuje fundamentální mezníky v profesních trajektoriích učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol.*

Klíčová slova: profesní kariéra, profesní mezník, profesní trajektorie učitele

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V procesu profesní kariéry dochází ke zdolávání výzev, zvládnání proher, získávání zkušeností. Tento proces je ovlivněný vývojovými a společenskými faktory daného místa a času a trvá několik dekad. Profesní kariéra učitele je utvářena jednotlivými životními etapami jedince profese učitele stejně jako jejími postupnými vývojovými fázemi. Prvotní zkušenosti v profesních začátcích jsou stěžejní ve vztahu k utváření správného postoje v dalším profesním působení (Sekot, 2009).

Jedná se o „souhru pracovních a dalších životních rolí v průběhu života člověka, včetně způsobu balancování placené a neplacené práce a zapojování se do učení a vzdělávání“ (Jackson, 2015 in Hašková, & Vaculík 2016). K zefektivnění práce učitele je nesporně důležité, abychom poznali, ve které profesní vývojové fázi se učitel momentálně nachází (Stroot, et al., 1998 in Lazarová, 2011). Z tohoto vyplývají dvě východiska. Jedná se o zkoumání vývoje učitele, které tedy není jen „výzkumem pro výzkum“, ale i přínosem učitelům pro zdokonalení výchovně vzdělávacího procesu (Lukas, 2011). Studie, které se věnují kariéře nebo řízení vlastní kariéry vycházejí převážně ze dvou tendencí:

- z psychologie organizace, personální psychologie, managementu (např. Sturges, 2008; King, 2001; Noe, 1996 in Hašková, & Vaculík 2016),
- z kariérového poradenství či kariérového vzdělávání, příp. z psychologie volby povolání nebo pedagogiky (např. Vuorinen, Watts, 2015; Thomsen, 2014; Vaughan, 2010 in Hašková & Vaculík 2016).

Sdílení a porovnávání dalšího profesního směřování je přínosné nejen při profesionalizaci učitelů, ale i k efektivní orientaci učitelů a studentů v aktuálním a dalším existování v profesi.

VÝZKUMY O PROFESNÍ TRAJEKTORII UČITELE

Především v minulých třech dekadách se zahraniční studie zabývaly profesní trajektorií učitele. Dovolili bychom si zmínit např. Goodson & Numan, dále Kelchtermans & Vandenberghe, Fessler; Hargreaves, Steffy a jiní. Podle výzkumů byly generovány modely popisující celou profesní trajektorii učitelů (např. Berliner, 1995; Bullough, 2008 in Píšová, 2011; Huberman, 1989; 1993 in Píšová, 2011).

V této výzkumné oblasti zjistil Bullough (2008) in Píšová, (2011) s pomocí Brunera (1986) in Píšová (2011) dvě diferencovaná metodologická hlediska. Jedno z těchto hledisek se nazývá narativní a jedná se především o studie biografické, životní historie učitele či životní příběhy (Kelchtermans & Vandenberghe, 1993 in Píšová, 2011). Další hledisko je paradigmatické, aspiruje o vytváření generalizovaných výsledků, předpokladů, a je více zaměřené na sociologické a psychologické aspekty. Narativní šetření zkoumá cíle interpretativní, tzn. pochopení životních událostí a příběhů. Naopak v paradigmatickém šetření se jedná o logické objasnění a shledávání příčinných korelací mezi proměnnými. Výzkumem životního příběhu učitelky se ve slovenských podmínkách zabýval Gavora v letech 2001 a 2002. Výzkumné studie Vonka (1989), Fessler a Christensena (1992) in Píšová (2011) a Fessler (1995) in Píšová (2011) přispěly k pochopení dynamiky profesní trajektorie učitele a k experimentování na jejím utváření. Model Vonka (1989) in Píšová (2011), jež vychází jak ze synopse odborné literatury, tak z jeho vlastního bádání, obsahuje fázi pre-profesionální, prahovou fázi, dále fázi vrůstání do profese, první profesní fázi, fázi přeorientování se na sebe samého a na profesi, druhou profesní fázi a fázi ukončování. V modelu kariérního cyklu učitele Fessler a Christensen (1992) in Píšová (2011) byly deskribovány tyto fáze: přípravná, fáze profesní indukce, fáze budování kompetence, fáze profesního nadšení a růstu, fáze kariérní frustrace, fáze stability, fáze utlumování/ odpoutávání a fáze odchodu z profese. V kontinuu Fessler (1995) in Píšová (2011) předložil model pro studium fází profesní

trajektorie učitele (v ČR jej prezentoval Lukas, 2008). Mimořádnou publicitu získaly odborné články, které k této problematice poskytl Huberman (1989, 1993) in Píšová (2011), jenž uskutečnil extenzivní dvoufázový kvalitativní výzkum fází profesní trajektorie. Výzkumný soubor tvořilo 160 učitelů ze Švýcarska, se kterými byla realizována metoda hloubkového interview. Intencí jeho zkoumání bylo deskribovat fáze profesní trajektorie učitelů z rozlehlého pohledu, obzvláště sociologické, psychologické i pedagogické činitele, které ovlivňují vývoj profesní trajektorie. Profesní trajektorii učitele monitoroval v souvislosti širších společenských transformací, zároveň bral v úvahu profesní i osobní vliv jedince. Huberman (1993) in Píšová (2011) designoval resultátní model profesní trajektorie učitele za zjednodušený a přemítavý, avšak vyjadřující hlavní dispozice ve zlomových událostech profesní trajektorie a v hlavních myšlenkách, které jej vystihují. Podníceni Hubermanem (1993), Day et al. (2007) in Píšová (2011) určili šest fází v profesním životě učitele. Každá fáze má dvě, eventuálně tři různé jednotlivé fáze, jež zpravidla zaznamenávají kladné nebo záporné tendence učitele v rámci dané profesní fáze. Lze je kategorizovat následovně:

1. oddanost – subvence a výzva (0–3 roky);
2. identita a výkonnost ve třídě (4–7 let);
3. zvládání transformace vlastní role a identity (8–15 let);
4. tenze v pracovním životě – výzvy k incentivě a oddanosti (16–23 let);
5. výzvy k udržování incentivy (24–30 let);
6. udržování/úpadek incentivy, schopnost zvládat transformace, očekávání odchodu do penze (31 a více let).

Výzkumná studie Day & Gu (2010) in Píšová (2011) skýtá podrobný vhled do dílčích fází profesního života učitelů, dále poskytuje pochopení tomu, co a jak má vliv na vývoj učitelova profesní trajektorie. Modely profesních trajektorií učitelů jsou opřeny spíše o presumptivní krok po profesní trajektorii, přičemž tento pokrok je charakteristicky formulován dobově a vystižen deskriptivně (viz např. Huberman, 1993; Day et al., 2007; Day & Gu, 2010 in Píšová, 2011).

METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu je popsat vývoj profesní trajektorie učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol. Vzhledem k cíli výzkumného projektu byly stanoveny následující výzkumné otázky, které poskytují prostor pro reformulaci a doplnění na základě postupujících výzkumných zjištění.

Jak se vyvíjí profesní trajektorie učitele mateřské školy?

Jak se vyvíjí profesní trajektorii učitele prvního stupně základní školy?

Jaké jsou přelomové milníky v profesních trajektoriích učitele mateřské školy a učitele prvního stupně základní školy?

Základní metodou sběru dat pro tento výzkum se stala metoda tematického psaní textu. Výzkumný vzorek tvoří celkem devatenáct participantů z vybraných krajů České republiky. Výzkumný vzorek participantů byl záměrně zvolen s ohledem na počet předem stanovených kritérií. Ředitelé mateřských a základních škol měli nejméně 10 let praxi ve funkci ředitele školy, přičemž většina ředitelů působila na pozici ředitele výrazně déle. Učitelé mateřských a základních škol měli nejméně 20 let praxe. Z celkového počtu participantů bylo 13 participantů z prostředí mateřských škol a 6 participantů bylo z prostředí 1. stupně základních škol. Složení participantů pro tuto výzkumnou metodu bylo následující: 4 učitelé mateřské školy, 3 ředitelé mateřské školy, 4 učitelé základní školy, 2 ředitelé základní školy. Metoda tematické psaní textu je způsob volného autorského psaní, při němž je vytvářen text na předem stanovené téma. Psaní je volné, tj. neřízené výzkumníkem – tok psaní jím není přerušovaný nebo jinak determinovaný. Výzkumník interesuje participanty do přemítání o sobě. Text, jenž tvoří, je konstitucí jejich vlastní subjektivity. Za negativum může být považována strojenost této metody. Participantům byla explikována intence výzkumu, následně byli participanté obeznámeni s pokyny, jež souvisely s obsahem tematického psaní. Tematické psaní textu obsahovalo tyto okruhy: důvody proč se učitel chtěl stát učitelem v daném typu školy a které okolnosti přispěly k tomuto rozhodnutí; profesní začátky učitele; přelomový moment v profesi učitele; důvody proč se stal ředitel ředitelem školy a okolnosti, které přispěly k tomuto rozhodnutí. Tematické psaní bylo zadáno ve výzkumném šetření jednou. Záměrem analýzy bylo odhalovat odpovědi na výzkumné otázky. Textový žánr tematického psaní byla písemná sebereflexe. Psaní bylo volné, nijak omezené. Účast participantů ve výzkumu byla dobrovolná, stvrzena podpisem informovaného souhlasu. Tematické psaní textu bylo anonymní. Některé texty byly kratší, nepřekročily 300 slov, některé texty byly objemnější, počet slov byl 1845. Kratší rozsah textů byl udivující. Byla předpokládána rozsáhlejší a detailnější reflexe. Důvodem mohla být slabá motivace participantů podat o své profesní trajektorii písemnou zprávu anebo v nízké textové dovednosti uchopení tématu. Při čtení textu bylo využito otevřeného kódování. Cílem simultánního kódování bylo sladit způsob práce a vytvořit simultánní hledisko na kódované části textů a inventář kódů. Následně byly kódy integrovány do sémantických skupin, které byly pojmenovány. Takto byla vytvořena témata (Wiegerová, Gavora, 2014).

Další metodou sběru dat pro tento výzkum je hloubkové interview. Z důvodu nízkého počtu výzkumného vzorku s nimiž byla realizována metoda tematického

psaní textu byl výzkumný vzorek rozšířen. Tato metoda byla realizována se šesti participanty, konkrétně se čtyřmi participanty z České školní inspekce a dalšími dvěma participanty z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. S každým participantem bylo realizováno jedno hloubkové interview. Touto výzkumnou metodou byla zkoumána především první a druhá výzkumná otázka. Odpovědi participantů byly výzkumníkem nahrávány na diktafon a následně byly zpracovány výzkumníkem do písemné podoby tzv. transkriptu. Poté byl transkript analyzován z referenční pozice dané výzkumnými otázkami, na něž byly hledány odpovědi. Při analýze dat byl využit princip indukce. Následovalo redundantním pročitáním textu, jehož záměrem bylo „ponoření se“ do myšlenek a názorů zkoumaných osob. Poté byly hledány prostě se vyskytující úseky textu, které představovaly eminentní jevy v odpovědích participantů a byly označovány kódy.

Další úrovní analýzy bylo vytváření kategorií. Pokud vykazovaly kódy jednotného jmenovatele, byly seskupeny podle podobnosti do vyšších celků, interpretačních kategorií, následně byly vyhledávány korelace a společné znaky. Zpočátku měly kategorie název prozatímní. Pokud byly kategorie saturovány, byly pokládány jako konečné. Kategorie byly abstraktnější a vystihovaly určitý pojmový rozsah, aby bylo explicitní, které kódy nebo jejich skupiny pod danou kategorií náleží. V procesu sběru dat a čtení textu byly vypracovávány glosy, které byly nápomocny při interpretaci dat (Gavora, 2001).

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vývoj profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy lze rozčlenit na čtyři identické fáze, jež charakterizují kategorie, které byly vytvořeny na základě analýzy a následné komparace výzkumných dat. Tyto fáze znázorňuje následující schéma č. 1. Fáze se mohou vzájemně prostupovat.

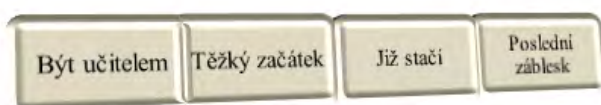


Schéma. č. 1: Model profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy

První kategorie Být učitelem vypovídá o motivu k volbě učitelské profese. Motivy pro volbu profese, které participanti považovali za signifikantní, se jeví jako zajímavé pro kontext vývoje profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy. Motivy k volbě učitelské profese, zjištěné ve výpovědích participantů, lze klasifikovat následovně: a) splnění snu, b) učitelství jako východisko z nouze, c) rodinná tradice. Druhá kategorie vypovídá

o profesním začátku začínajícího učitele, ve které participantů akcentovali zejména a) zodpovědnost ve studiu, b) zúročení zkušeností. Třetí kategorie je charakteristická pro profesní milníky v profesní trajektorii učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy, které popisují jednotlivé subkategorie: a) stát se matkou je nejvíce; b) převálcování ambice; c) cesta vzhůru; d) nadbytečná; e) studium jako profesní milník; f) změna je život, aneb řešení životní krize; g) nutnost změny. Čtvrtá kategorie je charakteristická pro poslední fázi profesní trajektorie učitelů mateřských škol a učitele 1. stupně základních škol.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol se středoškolským vzděláním se dostávají do poslední fáze profesního konzervatismu o 4 roky dříve než učitelé s ukončeným vysokoškolským vzděláním.

Není pochyb o tom, že znalost pojetí vývoje profesní trajektorie jednotlivých učitelů má svůj smysl, který je signifikantní nejenom pro samotného aktéra jeho profesní trajektorie, ale má i svůj teoretický význam. Může pomoci pochopit, jak určitého jedince ovlivnily různé situace a jak se vyrovnal s různými problémy a vnitřními krizemi. Výsledky výzkumu přinesly mnoho obecně významných poznatků, které přispívají k porozumění a proměnám vývoje profesní trajektorie učitele. Je třeba respektovat, že profesní trajektorie každého jedince je unikátní a přestože se odvíjí od mnoha skutečností, jako jsou povahové rysy, profesní schopnosti, expertní dovednosti, zkušenosti, okolnosti, finanční a materiální zajištění jedince, tak v ní byly identifikovány společné znaky.

ZÁVĚR

Je zjevné, že vývoj profesní trajektorie učitele je obtížně postižitelný a problematicky kategorizovaný fenomén. Některé aspekty jsou zjevné jako změny priorit v průběhu kariéry učitele a přesvědčení, o které se změna kariéry opírá. Jiné aspekty byly dosud jen zřídka pojmenovány. Lze konstatovat, že výsledky výzkumu signalizují diskrepance v profesních trajektoriích učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Ve směru deskripce profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy a zaznamenávání kontinuity a diskontinuity vývoje profesní trajektorie učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol jde i zde o předložený výzkum. Na základě analýzy dat byly identifikovány čtyři kategorie. Vývoj tohoto členění má jemné nuance a problematické momenty.

Je třeba zdůraznit, že vývoj profesní trajektorie učitele je individuální. Skutečnost, že ne všichni učitelé prožívají zde popsané fáze v plné intenzitě, že ne každý dospívá k identickým profesním milníkům, že ne každý učitel prochází fázemi se stejnou rychlostí, nepopírá zjištění o fázích vývoje profesní trajektorie

učitelů. Výzkum sledoval linie profesních trajektorií učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol a soustředil se na příběhy o vývoji profesní trajektorie učitelů dvou stupňů škol, které nabídlý přehled o všech postupných fázích vývoje profesní trajektorie učitelů mateřských a základních škol.

Výzkumná data ukázala, že výzkum kariéry školního inspektora ČŠI a ministerského rady MŠMT může významně obohatit výzkum, proto autoři textu doporučují pro další výzkum, sjednotit výzkumný vzorek, zaměřit se pouze na jednu cílovou skupinu participantů výzkumu a rozšířit tak počet výzkumného souboru.

LITERATURA

- Deutscherová, B. (2019). Profesní trajektorie učitelů mateřských a základních (Diplomová práce). Zlín.
- Deutscherová, B., & Wiegerová, A. (2019). The Evolution of professional trajectories of teachers At kindergartens and Primary schools. Příspěvek zaslán a přijat posuzovateli na konferenci ICERI. Conference: 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (iCERi) Location: Seville, SPAIN Date: NOV 11–13, 2019 Book Series: ICERI Proceedings
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová [Online]. *Pedagogika*, 51(3), 352–368.
- Hašková, K., & Vaculík, M. (2016). Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice [Online]. *Lifelong Learning – Celoživotní Vzdělávání*, 6(3), 81–101.
- Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* (Disertační práce). Brno.
- Pířšová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitel'ské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sekot, A. (2009). K povaze profesní kariéry učitele [Online]. *Universitas*, 42(4), 7–13.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510–534.
- Wiegerová, A., & Deutscherová, B. (2020). The evolution of pre-school and elementary school teachers' career trajectories – Career beginnings and ambitions. In: *Advances in Intelligent Systems and Computing* [online]. Washington D.C.: Springer Verlag, s. 174–183. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20135-7_17.

Autorka:

Mgr. Beáta Deutscherová, MBA, Ústav školní pedagogiky, fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, e-mail: b_deutscherova@utb.cz

TYPIZAČNÍ DIDAKTICKÉ POSTUPY UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII.7>

Marta Kolínská Koutníková, Barbora Plisková

Anotace: Předkládaná práce se zaměřuje na zjišťování didaktických postupů u učitelů mateřských škol. Postupy participujících učitelek byly zkoumány na příkladu přírodovědného vzdělávání.

V úvodu představujeme soudobé trendy ve vzdělávání v mateřské škole; přibližujeme možná paradigmatická východiska transferu vzdělávacího obsahu učitelem a pohledů na učení se dítěte, jež u učitelů determinují volby vlastních didaktických postupů.

Cílem výzkumu bylo popsat volené strategie u participujících učitelek mateřských škol a pokusit se přiblížit, jak se v reálné didaktické situaci konstruují tyto intencionální učitelovy postupy. Sledované didaktické postupy participantek nás vedly k typizování jednotlivých způsobů didaktických postupů ve významu charakterizace jedinečnosti a korelativně nastiňovaly specifika osobního pedagogického stylu participující učitelky.

Nečiníme si ambice na zobecňování výsledků, avšak na výzkum bude navazováno s cílem zjistit, zda dané typy postupů fungují coby modely postupů učitelů mateřských škol.

Data získaná z participačního pozorování zjistila různici se didaktické strategie a odhalila osobní příklon učitelek ke kurikulu cílově zaměřenému, na dítě cílícímu, či kurikulu pojímajícímu roli učitele jako facilitátora. Navazující analýzou a zpracováním rozhovorů byly identifikovány specifické kategorie postupů učitelek, jež reflektují jejich odlišné pojmání transferizace obsahu vzdělávání.

Celkové vyhodnocení získaných údajů vedlo k sestavení didaktické typologie učitelek mateřských škol. Na výzkum bude dále navazováno a předkládaná typologie bude podrobena obsáhlejšímu ověřování.

Klíčova slova: Didaktické postupy, Učitel mateřské školy, Transferizace obsahu vzdělávání

ÚVOD

Klademe si otázku, jaké způsoby postupu volí učitelé v procesu vzdělávání v edukační realitě mateřských škol? Co je vede k jejich rozhodnutím? Interestantnost jakéhokoli tématu a využitelnost jeho obsahu podmiňuje učitel, jeho osobnost, jeho volby. Jak tedy rozhodovat o průběhu vzdělávacího procesu, na základě čeho? Odhadují učitelé důsledek svých rozhodnutí ve vztahu k budoucím možnostem dětí? V tomto výzkumu jsme se soustředili na způsoby a typické postupy při transferizaci obsahu vzdělávání, konkrétně přírodovědných témat.

Učitelův profesionální přístup, jeho tvořivost, autenticita, jeho prioritní hodnoty, profesní dovednosti a znalosti, motivace, schopnost posoudit důsledky vlastního rozhodnutí, i jeho přijetí spoluodpovědnosti za úroveň vzdělávání ve vlastní zemi i za budoucí dorůstající generace, schopnost objektivně posuzovat a třídit množství informací, zodpovědně řídit svá rozhodování a jednání ve vztahu k trvale udržitelnému rozvoji v postmoderní společnosti – to jsou některé podmiňující determinanty vedoucí učitele k rozhodnutí o způsobu transferu vzdělávacího obsahu dětem. To jest o způsobu, jakým současné, zde přírodovědné, poznání společnosti umožníme poznávat dětem v rámci vzdělávání v mateřské škole.

Vysledované didaktické postupy nám představují jisté didaktické typy postupů, jež zároveň nastiňují utváření konkrétních vyučovací stylů učitelů.

DIDAKTICKÉ TRENDY SOUDOBÉHO PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Aktuální vzdělávací potřeby dětí volají po nových didaktických postupech, využívání inovačních metod a didaktických prostředcích. Tyto musí reflektovat měnící se vzdělávací potřeby dětí a jejich akcelerovaný vývoj, změněné potřeby společnosti (a nároky, jež jsou kladeny na děti), i inkludovat potenciální potřeby a možnosti budoucí ovlivněné zrychleným vývojem informační společnosti.

Kupříkladu v dialogických metodách lze účinně pracovat s technikou kladení otázek. Jde nám zde o otázky divergentní, vedoucí k uvažování o množství odpovědí. Toto vyžaduje vysokou pedagogickou erudovanost v oblasti pedagogické komunikace v komunikačním kanálu učitel – dítě; v českém prostředí se tímto problémem zabývala například Navrátilová in Wiegerová (2015) ve specializaci na přírodovědné vzdělávání v mateřské škole. Vyšší úrovní strategií podpory jsou pak heuristické metody jako badatelsky orientované učení, metoda problémová či projektová (Jančaříková, 2015).

Akcentovány jsou především aplikace konstruktivistických postupů při realizaci IBE – Inquiry-Based Education, IBSE – Inquiry-Based Science Education.

Vhodnými metodami pro podporu zvědavosti a kultivace myšlení se ukazují prostředky jako experiment, pozorování, komiks, dětské portfolio i demonstrace. Při nich je stěžejní kladení divergentních otázek a iniciování diskuse ve skupině dětí vzájemně i s učitelem.

a) *Inquiry-Based Education, IBSE – Inquiry-Based Science Education*

Vychází ze zvědavosti dětí, opírá se o konstruktivistické teorie (ty stojí na vytváření poznatků v mysli dětí, oproti předávání poznatků hotových). Výchozí diskuse jsou i myšlenky J. Deweye, J. Piageta, L. S. Vygotskeho, aj. Hlavní ideou je docházet k cíli aktivitou a samostatností dítěte s citlivou facilitací učitele. Konkrétní postup procesu nestanovuje, ale chápe součinnost dětí a učitele jako příležitost učit se badatelsky myslet s mnoha metodami, jak bádát. Podstatné je zajištění vhodného a vybaveného prostředí. Podle Nezvalové (2010) se žáci (dětí) podílejí na výuce ve třídě, formují ji. „Inquiry je cílevědomý proces formování problémů, kritického experimentování, posuzování alternativ, plánování, zkoumání a ověřování, vyvozování závěrů, hledání informací, vytváření modelů studovaných dějů, rozpravy s ostatními a formování koherentních argumentů.“ (Linn, Davis a Bell, 2004, s. 15). Předškolní děti přirozeně touží po poznávání okolí, ve kterém žijí (Akçay, 2016). Děti se setkávají s vědou a bádáním v takovém prostředí, které je těší a rozvíjí u nich pozitivní vztah k těmto činnostem. Dochází k lepšímu pochopení jevů a vědeckých pojmů, k rozvoji vyšších psychických funkcí dítěte. Badatelské aktivity v mateřské škole jsou založené na objevování, pozorování, bádání a manipulování s předměty. Dítě pozorováním a manipulováním s předměty získává podnět pro další experimentování a k vlastní tvořivé činnosti.

Soudobé vzdělávací potřeby následují programy inkludující podporu gramotnosti ve všech oblastech moderní vědy a reflektující trendy vzdělávacích politik většiny zemí. Například program STEM – „science“, „Technology“, „Engineering“ and „Mathematic“. Učitel v něm pomáhá dětem, aby kladly otázky, tvořily hypotézy, hledaly důkazy, ověřovaly je, vzájemně komunikovaly, tvořily závěry na základě důkazů a tyto závěry se učily obhajovat a argumentovat jimi. Rozvíjí dovednosti v oblasti komunikace, řešení problémů, analýzy dat, plánování, argumentace na základě důkazů, kreativity, konstruktivního a kritického myšlení. Výzkum NSTA (National science Teachers Association) z r. 2014 ukazuje, že děti předškolního věku jsou schopny pojmového porozumění v těchto disciplínách. Výuka je založena na využívání aktivity, zájmu a zkušeností dětí, komunikaci, spolupráci (Froschauer, 2016).

b) *Práce s prekoncepty dětí*

Učitel využívá v práci s dětmi jejich osobní zkušenost, koordinuje dle ní otázku, staví na původních prekonceptech dětí. Díky využití zkušenosti, vlastních

myšlenkových pochodů, nápadů, se děti lépe soustředí (Naylor & Keogh (2013), samy objevují nové informace, staví je do kontrastu se svým chápáním, snaží se rozuzlit možný rozpor a učitel se snaží o posun v prekonceptech dětí. Prekoncepty jsou tak základem pro budování nových a úplnějších představ. Ukazují místo, kde začít učit i informace nezbytné pro plánování dalších kroků (Keeley, 2015). Prvotní dětská pochopení jsou učitelem využívána, aby skrze ně děti rozvinuly pochopení nová, a to mnohem snadněji (Wenning, 2008).

c) *Práce s portfoliem dítěte*

Samostatné organizace činností dítětem lze docílit i díky práci s portfoliem dítěte. Portfoliem rozumíme souborný celek produktů dítěte, dokládající práci dítěte za libovolné období a mapující jeho osobní vývoj a postupy. Pro dítě je jeho portfolio zdrojem informací potřebných pro rozvoj schopnosti vlastní sebereflexe, prostředkem k dosahování vlastního revidování a hodnocení práce, možností sledovat projevy svých zájmů zpětně, rozšiřovat je a mapovat vlastní zjištění, pocity z nich (vlastní vývoj v oblasti kognitivní i afektivní) – a tím tedy účinně dosahovat schopností potřebných pro autonomní řízení vlastní práce a rozvoje. Je zapojen prožitek vlastní úspěšnosti (při revizi vlastních výsledků práce). Reflexe nad portfoliem při součinnosti učitele a dítěte je neodmyslitelným předpokladem pro účinnost tohoto nástroje. Dokumentace může být v elektronické (fotografie, nahrávky), orální i tištěné podobě (Seitz, Bartholomew, 2008).

d) *Práce s demonstrací*

Demonstrace využívá zásadu názornosti, je zdrojem informací určených k dalšímu zpracování. Spadá sem nejen demonstrace jevů a předmětů reálných, ale i vědecky pravdivé zobrazování skutečných předmětů a jevů, též statických i dynamických projekcí obrazů, fotografií, grafů, případně audio nahrávek atd. Takto lze demonstrovat i školní pokus, v němž jsou děti pouze pozorovateli, a je nezbytné, aby učitel cíleně směřoval pozornost dětí k jevu, na nějž se mají zaměřit.

e) *Práce s experimentem*

Děti jsou při experimentování v roli „vědců“. Učitel připravuje situace tak, aby děti mohly přejímat iniciativu při experimentování a v něm obsažené vyjadřování hypotéz, pozorování, měření, zkoumání, vymyšlení postupů, komunikaci názorů a vyjadřování argumentů na podporu i vyvracení hypotéz. Analyzují a syntetizují načerpaná data, činí závěry z pozorování, dedukují, vytváří možné modely zkoumaných objektů, jevů, diskutují je. Kritérii experimentu jsou a) vyvolání zaujetí otázkou (problémem, podstatou jevu); b) vytvoření a verbalizace hypotézy dětmi, přičemž lze pracovat s hypotézami deskriptivními

a prediktivními a kauzálními; tyto musí kvůli nedovyvinutému hypotetickému myšlení být opřeny o zkušenosti, pozorování a další předešlá zjišťování; c) ověření hypotézy (provádění experimentálního ověřování, manipulace, příprava dalších proměnných, kontrolního testování ...), spojení s pozorováním (s vytvořením záznamu); d) verbalizace zjištění – potvrzení či vyvrácení hypotéz dětmi. Bezpodmínečnou zásadou je při experimentu odhalování a objevování podstaty a vysvětlení jevů dětmi samotnými, kdy ony – při vlastní činnosti a vyvozování – za předpokladu vytvoření podmínek pro možný „AHA efekt“, dochází k přestavbě stávajících dětských prekonceptů.

f) *Práce s edukačním komiksem*

Výzkumníky předkládaná pozitiva výuky prostřednictvím komiksu (Rota, G.; Izquierdo, J. (2003); Tatalovic, 2009; Cheesman, 2006; Kim & Sun Chung et al. 2016; Park et. al, 2011; Kapinabar, 2005; Ozmen et. Al, 2012) inkludují vlastnosti komiksu jako podpora vizuální gramotnosti, motivace ke čtení a vyjadřování dětí, motivace žáků s dyslexií, využitelnost ve výuce cizích jazyků, pro badatelské zaujetí v historii i přírodovědném vzdělávání. Potvrzuje se motivační funkce komiksu v rozvoji gramotnosti multimodální (dokládají i práce Kabapinar, 2005; Park, Kim & Chung, 2011; Wiegerová & Navrátilová 2016), široké jsou možnosti komiksu pro přírodovědné vzdělávání (Janko & Vacek, 2016; Raddo, 2006; Park, Kim & Chung, 2011; Cheesman, 2006; Wiegerová & Navrátilová, 2016; Wiegerová & Koutníková, 2017). Edukační komiks nestagnuje na úrovni podpory přechodu od deklarativních znalostí k procedurálním, ale podporuje multimodální zapojení všech získaných znalostí k nové konstrukci. Aktivizuje multimodální myšlenkové procesy, kdy percipient analyzuje a syntetizuje znaky i celistvé vyznění juxtaponovaných obrazů, vyvozuje jejich chronologii, zapojuje vlastní zkušenosti, komparuje a konverguje stávající i nové informace, kriticky je vyhodnocuje, posuzuje korelující možnosti a kreativně konstruuje nové. V realitě praxe mateřských škol se při práci s edukačními komiksy uplatní práce s příběhem a učení se příběhem. Percipienti (děti) se mohou ocitát v roli kamarádů postav a společně řešit problém. Komiks vychází z kognitivisticko-formativní výuky zaměřené na konstruktivistický didaktický postup (umožňující výstavbu pojmů) (Kosíková, 2011). Vytváření pojmů podle Brunerovy teorie pojmu akceleruje myšlení a učitel k tomuto přispívá svým aktivním zásahem, usnadňujícím porozumění [tj. myšlenky předkládá na zjednodušených úrovních, pomáhá dětem soustředit se na klíčové pojmy a později se k nim vrací na vyšší úrovni (Bruner in Fisher, 1997)].

TRANSFER OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

Při zkoumání transferu vzdělávacího obsahu se snažíme objasnit, jak učitelé předávají obsah učiva, v tomto případě přírodovědného, dětem. Učitelé v různé míře a kvalitě navazují na předchozí zkušenosti dětí. Při snaze porozumět principům a determinantám transferu vnímáme významnost ovlivnění psychodidaktickými teoriemi (teoriemi vzdělávání); jak se člověk učí – jakým způsobem dochází k nabývání vědomostí, dovedností, návyků. V procesu vzdělávání jsou klíčové komponenty jako cíle vyučování, obsah (učivo), součinnost učitele a žáků, učitelem volené strategie (metody, organizační formy a didaktické prostředky, konkrétní postupy), podmínky, za nichž proces vyučování probíhá, celkový vyučovací styl učitele, učitelovy postoje a názory na vzdělávání dětí a transformaci obsahu vzdělávání. Jedinečností osobnosti učitele je implicitně dána jedinečnost vyučovacího stylu každého učitele. Vyučovací styl si utváří každý učitel v průběhu své pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele je nezaměnitelný, typický a vždy závislý od učitelova kognitivního stylu (charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se). Na rozhodování učitele o způsobu transferu a volbě didaktického postupu mají vliv jeho postoje a přesvědčení (beliefs) osobně vnímaná vlastní účinnost (Self efficacy). Podoba transferu a postupů v přírodovědném vzdělávání, jež učitel uplatňuje, je ovlivněna různými pedagogickými teoriemi a přístupy, jež konkrétní učitel preferuje, věří jim, jeho přesvědčením o možnostech, schopnostech dítěte, vírou ve způsob, kterým se dítě učí, empirickou pedagogickou zkušeností učitele a tedy na to korelujícím učitelovým přístupem a postupem. Se všemi dále zmíněnými se lze v praxi přírodovědného vzdělávání v mateřských školách setkat.

1. Učitel zaměřený na cílově orientované kurikulum

V didaktice rozumíme při modelu cílově orientovaného kurikula učitelovu vzdělávací činnost zaměřenou na výkon. V tomto pasivním modelu vyučování, kde učitel poskytuje informace a také je vyžaduje, byla příkladem koncepce programovaného vyučování. Učitel postupuje podle neměnného plánu, sděluje informace, zadává úkoly, kontroluje plnění, porovnává je, odměňuje či trestá. Vychází z kognitivního konceptu behaviorismu, v němž je člověk definován na podkladu pozorovatelných projevů chování, a kde jde o subordinaci subjektu ve vztahu k podnětům externího prostředí.

2. Učitel zaměřený na kurikulum orientované na dítě

Takové kurikulum směřuje k osobnostně rozvíjícímu modelu a silné individualizaci. Uplatňuje principy vytváření pozitivního socioemočního klimatu ve

školní třídě, nedirektivní postupy ve vyučování, akcentování emočního aspektu formování dítěte a vnitřní individuální motivaci. Pro didaktiku je nejzásadnější individualizace ve vyučování. Postupy založené na tomto konceptu se vyznačují flexibilitou a uvolněností z hlediska nutnosti plnění všemi dětmi i z hlediska průběhu a sledu činností – ty se mohou pozměňovat, přesouvat, nejsou učitelem vyžadovány, činnosti mohou probíhat paralelně i po sobě následovně. Autory silných a platných myšlenek jsou v tomto případě například Neill, Maslow, Montessori...

3. Učitel vnímající svou roli jakožto facilitátora dětského poznání

Učitel přesvědčený o nejvyšší efektivitě učení dětí za podmínky nedirektivního vedení a jemné (přesto strategické) podpory – tj. facilitace. Děti dochází k novému pochopení jevů vlastním objevením podstaty, vychází myšlenkově z konstruktivistických teorií. Pro didaktiku to znamená *rozvoj dětského pojetí* jevů ve vyučování, *sociálního učení*, uplatňování *kooperativních modelů* vyučování a výrazné proměny kurikula. Stěžejní je premisa, že znalosti nelze efektivně nabývat transmisí, nelze je jednoduše získat. Naopak je znalost postupně konstruována, přetvářena až do bodu definovaného jako odstranění kognitivního konfliktu a dosažení rovnováhy myšlení (von Glasersfeld 1998). Konstruktivismus postuluje myšlení variabilní, vyzdvihuje v procesu poznávání mnohočetnost lidského vědění, operuje s konstruováním pojmu na podkladě různých se prekonceptů, s nimiž každé dítě přichází a učitel s nimi má pracovat a na nich stavět, jelikož jde o dominantní charakteristiku učícího se jedince (Doulík&Škoda 2003). Konstruktivistický didaktický postup sleduje umožňování výstavby pojmů (Kosíková, 2011). Pojmy umožňují myšlení a dorozumívání – děti poznávají, co vše pod dané pojmy patří, co je určuje, popisuje, spojuje, a tím se nové pojmy učí. Bruner (1963) pojmy definoval jako soubor určujících rysů, které tvoří jádro pojmu a člověk se mu učí tím, že poznává zmíněné rysy; učitel zde aktivně zasahuje předkládáním myšlenek na zjednodušených úrovních, pomáhá k zaměření se na klíčové pojmy a ve spirále pokračuje na úrovně vyšší. Konstruktivismus vnímá utváření poznání jako proces nezbytně aktivní a dynamický, kdy je třeba vlastní aktivity psychické i fyzické k samostatnému vystavění si nové představy – cestou Piagetem popsánoho procesu asimilace, akomodace a následného ekvilibria a nové konstrukce pojmů. Dítě musí prožít slastný okamžik svého vlastního „objevení“ (podstaty pojmu, problému). Musí mít možnost vnímat nově nabytou vědomost jako myšlenku (konstrukt), již samo vytvořilo, objevilo. Na podkladě své dřívější zkušenosti zvnitřňuje nově poznané, a tak si přetváří původní nepřesnou představu.

K takové interiorizaci dochází u dítěte především v sociální interakci, při společném prožitku – se spoluvzdělávanými a s učitelem. V praktické rovině

mateřské školy konstruktivismus volá po využití sociální dimenze – postupy učitelů se pak vyznačují využíváním *kooperativního vyučování, projektů, skupinovou práci, situačním a problémovým vyučováním* atp. Využívají praktické aktivity v duchu Deweyových myšlenek o činnostním vyučování. Postupem činností myšlenkových i praktických mohou být rozličné způsoby zapojení, zkoumání, vysvětlování (interpretování, diskuse) a myšlenkově-tvůrčí činnosti spojené s argumentací. Vymýšlením dokončení, hledáním detailů a diskusí ve skupině a případně i dalším zdrojem informací (z experimentu) naleznou vysvětlení, snaží se o využití prvků interaktivity.

METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Pro hloubkové poznání terénu bylo využito participačního pozorování a korelující semistrukturované interview s pozorovanými učitelkami. Údaje byly sbírány pomocí konstantní komparace, tedy hledáním společných a rozdílných prvků, vyhledáváním společných kategorií a jejich zpřesňování doplňováním údajů. Výzkumný soubor tvořily 4 učitelky ve věku od 24 do 61 let pracující ve 4 vybraných mateřských školách. Pro dodržení požadavku anonymity jsou učitelky označovány U1 – U4. Vzdělání participantek splňuje legislativní normu ČR. Mají pedagogické vzdělání středoškolského, bakalářského a magisterského typu. Délka praxe se pohybuje od 1 do 39 let. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké didaktické postupy učitelky mateřských škol volí pro rozvoj dětského poznání v oblasti přírodních jevů. Dále pak 1. Popsat, jak učitelky postupují při transferizaci obsahu přírodovědných témat dětem; 2. Porozumět determinantám didaktické volby učitelky mateřské školy v procesu přírodovědného vzdělávání. Stanovili jsme si výzkumné otázky: 1. Jak učitelky systematizují a organizují přírodovědné aktivity?; 2. Které metody a prostředky považují učitelky za vhodné pro přírodovědné poznávání? 3. Jaké podmínky pro učení se dětí učitelky chápou jako klíčové?

Zpracování dat z dílčích fází vedlo k představení jednotlivých postupů učitelky jako typově specifické charakterizaci učitelčina postupu, jež korelativně utváří její osobitý výukový styl; přičemž výsledky nezobecňujeme. Na výzkum bude dále navazováno.

INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Postupy pozorované v didaktických situacích

U1 žena, 61let, vzdělání: středoškolské pedagogické, praxe 39 let, heterogenní třída

Postup U1 shrnoval využití organizační formy – frontální výuka, aplikace metod – demonstrace statická (obrázky ptáků), práce s obrazovým materiálem – plnění instrukcí, otázky učitele – uzavřené, motivace odměnou a trestem k návazné činnosti (pochvala nebo kárání a vyloučení dítěte z dalšího dění), povinná výtvarné práce dětí, vypravování učitelem, dramatizační činnost dětí dle instrukce učitele.

Podněty ze strany dětí a jejich názory učitelka vnímala jako rušivé, jelikož zpřetrhávaly návaznost aktivit, informací a ponaučení. Učitelka postupovala dle předložené struktury, osnovy, daného schématu; neodkláněla se, nealternovala.

Transfer obsahu přírodovědného vzdělávání zde staví na vysvětlování a poučování, na učení nápodobou, na verbalizaci, postoji autority, učení podmiňováním. Plní předpisy, co dělat, plnění žádá od dětí. Postup je zmechanizován, děti jsou na něj navyklé a učitelka jej nemění.

U2 žena, 26 let, středoškolské pedagogické, praxe 7 let, heterogenní třída

U2 postupovala způsobem aplikace frontální výuky i výuky v centrech aktivit, a metod Výtvarná činnost seznámení se s úkoly, instruktáž, demonstrace statická obrazová (květiny), vysvětlování, rozhovor, výklad, deklamace slov s rytmizací, zpěv, centra aktivit, pamětní procvičování.

Postup paní učitelky jde cestou zadání úkolu, vysvětlení postupu a požadavku, předvedení techniky, kontrola provedení, oprava dětí ke „správnému“ postupu.

Učitelka komunikuje vlídně a trpělivě, s úsměvem, opakuje zadání, snaží se o pozitivní klima a příjemnou atmosféru. Je však patrné její zarmoucení „nevydařenými“ produkty dětí, které si prosadily vlastní zpracování zadání. U2 se snaží stihnout množství aktivit a dětskými výrobky dokladovat aktivitu dětí. Motivuje vysvětlováním, vypravováním k rozpomínání dětí na symboly jara. Děti jí v konkrétních příkladech oponují, U2 ustoupí. Ovšem dále se od dětí očekávají výstupy (u dětí v posledním povinném roce docházky intenzivněji), množství a druh aktivit je pevně dán, děti vnímají řád a neprotestují. Jsou vedeny k dosažení jistého penza vědomostí a dovedností, k dodržování systematickosti. Mimo hlavní řízenou činnost nejsou děti přeorganizovány, je podporována jejich aktivita a kreativita. Zaměření U2 je humanisticky osobnostního rázu, ovšem s jednoznačně transmisivním způsobem transferizace obsahu. V případě „řízené činnosti“ považuje za svou povinnost systematicky plnit sled postupů, jež mají děti dovést k cílům, které si stanovila.

U3 Žena, 24 let, vzdělání: vysokoškolské magisterské – předškolní pedagogika, praxe 1 rok, heterogenní třída

Postup U3 využívá center aktivit, exkurzi, badatelské vyučování, s metodami Rozhovor, Story-telling (navazující na předešlou zkušenost dětí), kladení divergentních otázek, diskuse, práce dětí s obrazovým materiálem (obsah pojmu; vývoj v čase), manipulace s reálným materiálem, pohybové hry k uvolnění; dále pracuje s prekoncepty dětí, pokusem (pozorování, manipulace, diskuse, brainstorming, dedukce dětí), pedagogickou improvizací, volným výběrem činností dětí a prací ve skupinách. Motivuje děti ke zkoumání, diskusi, pracuje s dětskými hypotézami, vede děti k argumentování, usiluje o samostatné pochopení dětmi. Pracuje ve shodě s konstruktivistickými myšlenkami a podle zásad IBSE – inquiry based science education. Strategie promýšlí, volí cíle, metody, prostředky, v průběhu vyhodnocuje účinnost, uplatňuje interakční dialog a alteruje, zohledňuje aktuální specifika ve skupině dětí. Postup U3 při transferizaci využívá heuristických strategií, nelpí na přesných pravidlech, ale hledá různé varianty a tvořivá řešení. Zohledňuje názory a přání dětí, zahrnuje je do svých plánů činností a postupů. Je patrné zvyšování její osobní pedagogické účinnosti technikou zapojení vlastní přirozené emocionality. Tato zvyšuje motivovanost dětí.

U4 Žena, 48 let, studuje vysokoškolský obor předškolní pedagogika, praxe 5 let, heterogenní třída

U4 využívá organizaci ve skupinovém vyučování, centrech aktivit, exkurzi. Aplikovala metody Individuálních rozhovorů, práci v centrech aktivit, hudebně pohybové hry (tanec a zpěv), stolování (jako příležitost k cílenému učení o složení a původu jídla, v mírách a váhách), praktické manipulační činnosti s pozorováním, pokusy a experimenty, pohybové hry a praktické činnosti na školní zahradě. Při řešení problémů aplikuje zásady efektivní pedagogické komunikace (jako oční kontakt na úrovni dítěte, naslouchání, vyjádření porozumění, prostor pro vlastní řešení či potřebu osbního klidu, zájem o prožitek dítěte). U4 vnímá prožitky dětí, dekóduje je a reaguje tak, aby navodila příznivou atmosféru. Jeví se, že pro U4 jsou podstatnější emoční prožitky a zacílení na posilování sebedůvěry, vnímání sebe sama a sebeuplatnění dětí v kolektivu třídy než systematické působení na kognitivní složku osobnosti. Sama autenticky projevuje vlastní emoce a spontánně realizuje nápady. Didaktický postup se může jevit místy nesystematický a nahodilý, avšak u některých záměrů jde o transpozici do jiné činnosti, což je pozitivním pedagogickým přizpůsobením se konkrétní situaci. U4 otáčí roli „nevědomého dítěte“ – tazatele, a „vševědoucího učitele“ – vysvětlujícího; ona sama klade otázky typu „A proč?“ v rozhovorech s dětmi. Používá reálné věci a přirozené situace, zařazuje i IT pomůcky.

Interpretace dat z rozhovorů s učitelkami

Po realizaci rozhovorů s učitelkami bylo provedeno kódování jejich výpovědí. Z těchto vznikly kategorie dokladující přístup učitelky k pojmání transferizace obsahu přírodovědného vzdělávání, její přesvědčení o stěžejních prvcích při edukačním procesu, názory na zásadní determinující faktory v procesu přírodovědného vzdělávání. Dalším zpracováním dat jsme rozlišili způsoby provádění postupů na postup Plnící, Systematický, Improviačně tvořivý a Strategicky otevřený.

U1 – postup plnící

Reprezentaci osobního přístupu k pojmání transferizace vzdělávacího obsahu představují u učitelky U1 kategorie Pohoda (dětí), Ohleduplnost (mezi dětmi), Pravidla (dodržování, poslušnost, úcta k učiteli), respekt (k zájmu jednotlivců), Zábavnost, Prožitek, Ohleduplnost k přírodě (neničit), Znalosti (poznání pojmů, vědomosti, názvy), Fyzično. Názorově je U1 zaměřena převážně osobnostně rozvojově, má snahu o tento přístup; uvědomuje si na základě dlouholeté praxe, že děti se nejlépe učí činnostními aktivitami, multi-smyslově, jsou plně motivovány při praktických činnostech a pozorování přírodních dějů. K obecnějším podmínkám zefektivňujícím učení se u dětí řadí biologické podmínky. Deklarované názory však nedostatečně korespondují s pozorovanými didaktickými postupy, kde se projevuje příklon k transmisivitě, často s behaviorálně zaměřenými postupy. U1 považuje za nezbytné neodklánět se od připravených činností, aby nebyly ohroženy cíle. Děti by měly splnit to, co ona připravila na základě svých znalostí a zkušeností, a budou to potřebovat pro vstup do ZŠ.

U2 Postup systematický

Staví na pečlivé přípravě, detailním systematickým plánování, množství podnětů, prostředků, ověřitelném progresu ve vědomostech dětí, žádá jejich výkon. Kategorie reprezentující přesvědčení U2 o zásadních determinujících faktorech v procesu transferizace vzdělávacího obsahu zahrnují: Pohodu, Zkušenost, Podnětné prostředí, Heterogenitu, Připravenost na školu, Vztah k přírodě, Znalosti. U2 se výrazně zaměřuje na přípravu na základní školu a splnění určitých vědomostních základů při výstupu dětí z mateřské školy. Připravuje množství úkolů, které nabízí k výběru, ale pro děti je závazné plnit zadání. Učitelka se systematicky připravuje; postupuje podle témat dohodnutých na pedagogické poradě na začátku školního roku, upravuje sporadicky. Téma je v tomto postupu klíčovým pro rozhodování. Jako nejefektivnější uvádí využití konkrétních praktických témat jako zvířata, nebo lidské tělo. Snaží se o maximální názornost a rozmanitost metod, technik a didaktických prostředků pro vysvětlení obsahu pojmů. Je pro ni zásadní vytvořit u dětí množství poznatků využitelných v dalším

vzdělávání jako vědomostní základ (především četní pojmenování). Vyjadřuje přesvědčení o prospěšnosti věkově heterogenních skupin s využitím upravených úkolů pro vnitřně diferencované věkové skupinky. Coby směrodatné deklaruje U2 vytvořit základní poznání okolního světa přírody, kterou bude dítě vnímat jako přirozenou a potřebnou součást života lidí. Je však sporné, zda U2 k tomuto utváření vztahu směřuje prostřednictvím učení názvosloví.

U3 Postup Strategicky otevřený

Za nejdůležitější determinanty v rámci efektivního transferu vzdělávacího obsahu považuje U3 Připravené prostředí (dostupnost podnětného, materiálního vybavení), Reálnost (materií), Přizpůsobení skupině (učitel mění cíle), Spolupráci (mezi učiteli, rodiči a učitelem, dětmi, dětmi a učitelem), Heterogenitu, Komunikaci, Vlastní pojetí (dát dítěti čas a prostor), Prožitek, Podporu. Strategie pečlivě promýšlí, volí cíle, metody, prostředky, v průběhu pak vyhodnocuje účinnost, uplatňuje interakční dialog a alteruje, zahrnuje potřeby, zkušenosti, názory konkrétní skupiny, jednotlivců. Podněcuje vlastní akce dětí, uvědomuje si, že děti mají snahu samy ovlivňovat svůj zájem, činnosti, učení. Nelpí nekompromisně na učitelem zamýšlených metodách, ale hledá další varianty a tvořivá řešení. Za jeden z nevýznamnějších faktorů považuje kontakt s realitou. Myšlení a komunikaci dětí U3 dále podporuje i důrazem na komunikaci s rodiči, a to ve vazbách dítě s rodiči, či všichni tři aktéři společně osobně, i za pomoci informací o činnosti školy prostřednictvím sociálních sítí, reálných nástěnek, emailů, a například i portfolia dítěte. Učitelkou deklarované myšlenky se plně promítají do její práce. Je otevřená novým myšlenkám, cíleně využívá heuristických metod, reflektuje svou činnost, poskytuje dětem příležitost ovlivňovat své činnosti a okolnosti, jež se jich týkají.

U4 Postup improvizální tvořící

Představitelka tohoto přístupu akcentuje jako nejsměrodatnější Pohodu, Připravené prostředí, Kontakt, Toleranci, Prožitek, Komunikaci. U4 staví především na rozvíjení komunikace, blízkém porozumění každému dítěti i jeho rodině a na přizpůsobení se potřebám dítěte. Zájem o činnosti z oblasti přírodovědného poznávání chce motivovat prostřednictvím radostného zážitku. Pro poznání zájmu a aktuálního nastavení dítěte uplatňuje důkladnou komunikaci s rodiči a úzký vztah s dítětem. Je přesvědčena, že učitel má být důvěrníkem a přítelem dítěte. Vidí jako účelné používat i podpůrný taktilní kontakt. Pro U4 je nejpodstatnější vytváření pozitivního klimatu učitelem. Za těchto podmínek vidí přírodovědné vzdělávání nejúčinnější. Činnosti plánuje na základě podnětů dětí, podle jejich dlouhodobého i aktuálního zájmu, podle znalosti osobnosti dětí. Děti zasahují do vytváření vzdělávací nabídky. Zohledňuje též aktuální

společenské události a přírodní děje. Staví na využívání přirozených situací. Vnímá děti jako silné individuality, s nimiž spolupracuje. Pro své volby o obsahu a průběhu přírodovědných činností označuje za významné, zabezpečit dětem dostatek času, podporu od učitele i ostatních dětí, aktivity, které dětem dávají smysl, možnost výběru, spolupráce a též střídání aktivit s pohybem.

TYPIZACE UČITELOVÝCH DIDAKTICKÝCH POSTUPŮ

Vyhodnocení dat získaných pozorování a jejich komparace s daty získanými z rozhovorů, posouzení jejich vzájemného korespondování vedlo k vytvoření modelů postupů participujících učitelek mateřských škol. Tyto charakterizují typově zcela odlišnou práci učitele. Vyvozujeme z dat typologii učitele vyjádřenou jeho stylem práce, kterou charakterizujeme takto:

Model „Neruším zaběhlé“ – učitel zaměřený na cílově orientované kurikulum. Učitel uplatňuje dodržování norem, přesně dané postupy, používá ověřenou zaužívanou metodiku, moralizování; po dítěti žádá řád, soustředěnost, výkon. Učitel postupuje cestou: **Motivace činností učitele** (vypravování, výtvarná činnost, demonstrace, vlastní příklad) – **Předložení informací** (vysvětlování, práce s obrazem, informace od učitele) – **Práce s informací** (kladení otázek, úkol ke zpracování informací, informace zpracovaná dítětem) – **Odměna a uvolnění** (pohybová aktivita, výtvarná aktivita, další činnost, odměna dítěte).

Uplatnění se vyznačuje zaběhnutými postupy, kdy od připraveného se učitelka neodklání. Neruší zaužívanou rutinu. Dodržuje TVP a ŠVP, zodpovědně si píše týdenní přípravy, doplňuje je pracovními listy. Způsob transferu je zde transmisivní s příklonem k cílově/výkonově orientovanému kurikulu; učitelka odměňuje a trestá (například nezájmem); využívána je řízená činnost s dílčími postupy od úsilí vynaloženého učitelkou na motivaci za použití demonstrace obrazového materiálu, vybízení k výtvarné činnosti, přes předkládání informací metodou vysvětlování, snahu o vytváření citlivého vztahu k přírodě vysvětlováním a v náznaku i využitím názorů a předpokladů dětí (otázky „Co by se stalo...“), jež však mají mít jedinou „správnou“ odpověď a rušivé projevy zájmu dětí jsou potlačeny. Můžeme dokonce vidět určitou manipulaci s city dětí a mírnou fabulaci z hlediska přírodovědného. Následně je dítě za činnost odměněno uvolněním v podobě povolení k odchodu od aktivity – na toaletu a přesunu k plánované pohybové aktivitě. Fáze postupu práce s informací je ukončena v přesný moment na pokyn/povolení učitelky. V komunikaci je velmi hojně ze strany učitelky využíváno pozitivních expresiv („papáníčko“, „trávníček“ „ptáčkové“) a nezaujatě užívaných kladných hodnocení („Výborně!“ „Skvělé.“

„Úžasné“), jež mají vytvářet příjemnou atmosféru. Důraz je kladen na dodržování pravidel, přičemž však prováděný postup nevyvolává u dětí významně efektivní potřebu být ve skupině zvýšeně ohleduplný; dále na citlivé smýšlení o přírodě /zde o ptactvu), avšak přes verbálně silně emotivní vedení učitelkou nevyvolává v afektivitě dětí zásadní zájem o problematiku; též je kladen důraz na systematickost v činnostech a jejich posloupnosti, který u většiny dětí ve třídě vede k poslušnosti, nikoli však k vlastní aktivitě a tvůrčí samostatnosti. Užíváno je mnoho nesmlouvavých instrukcí, případně sankcí a motivací k výkonu.

Model „Vytvořím znalosti“ – učitel zaměřený na cílově orientované kurikulum. Učitel zadává a kontroluje množství úkolů, pečlivě proplánovává, dopodrobna připravuje, drží se dokumentů a plánů; po dítěti žádá znalosti, výkon. Učitel postupuje cestou: **Seznámení učitelem** (zadání úkolu dle daného postupu, předložení materiálů k učení) – **Načerpání informací** (vzory, obrazová demonstrace, vysvětlování, poslech a opakování, úkoly ve skupině) – **Cvik** (utuzování nabytého, výtvarné, manuální činnosti, procvičování básní, písní, procvičování číselných řad, doplňování správných odpovědí, úkoly s jedním správným řešením) – **Vědoucí bytosti** (popis dítětem, recitace, prezentace zapamatovaného). Tento postup se vyznačuje pečlivou přípravou, prací podle plánů školy i vlastních podrobných příprav učitelky; ta dobře zná výstupy Rámcového vzdělávacího programu ČR a cílí na ně; vytváří si bohatý zásobník vlastnoručně vyrobených pomůcek, jako jsou vizualizované texty básní, grafické znázornění jevů (např. růst ze semene), pracovní listy, obrázky a fotografie přírodnin, náměty a odkazy uložené na sociálních sítích, kde je zároveň členem skupin sdružujících učitelky a kreativně zaměřené lidi. Pro tento model postupu je charakteristické zadávání množství úkolů vedoucích k dosažení obsahu přírodovědných znalostí, jejich kontrola přezkoušením s vlídnou technikou řeči učitelky. Charakteristická je snaha vybavit dítě znalostmi a dovednostmi domněle nezbytnými pro vstup do základní školy a řada jejich přezkoumávání. Učitelka v praktických postupech inklinuje k cílově orientovanému kurikulu; má sice snahu o zaměření na dítě, objevují se dílčí prvky tohoto směru, její postup je však laděn transmisivně.

Model „Pojďme to zkusit“ – Učitel jako facilitátor dětského poznání

V dětském sebevyjádření hledá učitel jeho zájmy a potenciality a připravuje prostředí tak, aby je dítě samo rozvíjelo; činnosti promýšlí a připravuje, ale ve spolupráci s dětmi je upravuje, alteruje podle jejich aktivity, úrovně pochopení; dítěti přiznává právo na partnerské řešení problémů a vede ho ke spolupráci.

Prožitek (překvapení, činnost, materiály, exkurze, vycházka) – **Problém** (otázky, práce s otázkami, práce s materiálem, práce s obrazem, problémová

úloha...) – **Součinnost** (brainstorming, návrhy řešení, diskuse, projekt, práce s materiálem, s obrazem, experiment, práce s technickými prostředky, zpracování zadání – vlastní postup dítěte) – **Nový přírodovědný poznatek** (podpora formulace jevu a vztahů dětmi, pedagogická improvizace, popis, aplikace a ověření zkušenosti, grafické zpracování, spolupráce učitelů) – **Nový zájem** (dětská prezentace vlastní práce či zpracování zájmu, aplikace zkušenosti pro formulaci nových zájmů, brainstorming, příprava nového projektu, experimentu či pozorování).

Tento model má na rozdíl od ostatních progresivně vzrůstající tendenci. Vychází od dítěte. Strategicky prvoplánované činnosti a smýšlí v duchu přístupu učitele v roli facilitátora. U učitelky je citelné hlubší poznání pozadí učení a různých teorií se snahou cílit na rozvíjení komunikace, divergentního myšlení, kauzálního uvažování. Pracuje ve shodě s konstruktivistickými myšlenkami a podle zásad IBSE – Inquiry based science education, využívá práci s prekoncepty, prožitek a zkušenost dětí. Komunikace je stavěna jako partnerský dialog, učitel dítě směřuje a neprověřuje. Využívá efektivně nastalé situace, upravuje operativně vzdělávací nabídku (pedagogicky improvizuje), dle podnětů dětí, je průvodcem.

Model „Připravím pohodu“ – Učitel preferující kurikulum zaměřené na dítě
Učitel dětem nabízí bohaté možnosti k poznání jejich zájmu, ten podporuje a rozvíjí, soustředí se na radostné prožitky dětí; dítěti dává právo ovlivňovat cíleně průběh vzdělávacího procesu.

Učitel postupuje cestou: **Učitel připravuje** (připravené prostředí, překvapení, blízký kontakt, rozhovory) – **Pohoda dítěte** (diskuse, návrhy dětí, prožitkové učení, smyslové poznávání, efektivní komunikace, analýza, komparace) – **Náhoda** (využití reálných situací, využití nově vzniklých a náhodných situací, řešení problému dětmi, kladení otázek) – **Silná osobnost** (samostatná rozhodnutí dětí, reflexe)

Postup je charakteristický menším stupněm strategického proplánování, rozhodně však není nepromyšlen nebo nepřipraven. Typické je pro něj, že se učitelka hodně opírá o vlastní intuici, empatii, a tvořivou improvizaci. Nepracuje však bez cílů; připouští možnost jejich obměny v opodstatněné situaci. Změna postupů, jež k nim vedou, je pak přirozeností. Skladba činností je značně fluidní, vychází ze zájmu dětí a uzpůsobuje se především jejich pocitům. Osobní pohoda zde sehrává významnou roli; učitelka na jejím základě mění, nebo dokonce upouští od původního záměru. Dochází k širšímu průřezovému zapojení přírodovědných zkušeností, kdy se tyto neuplatňují sice systematicky v časové souslednosti v okruzích naplánovaných k „probírání“ učitelem, ale mohou se volně prolínat námětově i časově a zároveň být multimodálně využitelné. Děti

zapojí zkušenost smyslovou, informační přenesenou, společně diskutovanou, minulou i přítomnou, souběžně se dotýkající základů z oblasti několika odvětví přírodovědných věd. V tendencích učitelky se projevuje interiorizace myšlenek humanisticky osobnostního přístupu. Ovšem také je v její práci znatelné ovlivnění konstruktivisticky pojatým vzděláváním, posun směrem k němu a k její roli učitele coby facilitátora dětského poznání. Děti prostřednictvím zkoumání artefaktů, manipulací a realizací vlastních nápadů utvářejí koncept o pojmu. Učitelka jemně facilituje, aby podpořila směr.

ZÁVĚRY

U učitelek byly vyzorovány postupy, jež nám po zpracování ukazují odlišný typ způsobu transferizace a souslednosti využití dílčích postupů. Interview s učitelkami ukázalo jejich názory na jimi subjektivně vnímané optimální postupy v přírodovědném vzdělávání. Tyto názory ovlivňují volby postupů učitelek a zrcadlí se v označení postupů – Plnící, Systematický, Strategicky otevřený a Improvizační tvořivý. Po zpracování dat jsme vytvořili typologii učitele podle jeho didaktických postupů:

1. *Neruším zaběhlé*: Způsob transferu je silně transmisivní, učitel je orientován na cíle a výkon dítěte, drží se plánů a osvědčených metodik; postup má (požadavky) plnící charakter.
2. *Vytvořím znalosti*: Způsob transferu je transmisivní, orientován na cíle a výkon, již však se snahou o příklon k orientaci na dítě.
3. *Pojďme to zkusit*: Způsob transferu je konstruktivistický. Učitel uvědoměle staví na myšlence facilitátora dětského poznání, má potenciál postupně se přibližovat pohledu agency.
4. *Připravím pohodu*: Ve způsobu transferu se uplatňuje orientace na dítě, objevují se i konstruktivistické dílčí postupy.

Spájejícím prvkem je u všech typů didaktických postupů snaha o vytváření *příjemného klimatu*, jež by vytvářelo příznivé podmínky pro učení a (přírodovědné) poznávání. Ne vždy se to účelně daří. Některé techniky komunikace rozvinutí uvolněné pohody dětí spíše brání, stejně jako další direktivní způsoby řízení činnosti. Další sjednocující oblastí je snaha o *prožitky dítěte*. Termín „prožitek“ je však vnímán ve velkých odlišnostech a prožitkům potřebným pro (přírodovědné) poznávání v pozorovaných případech dochází s plným pochopením ve dvou případech. Výrazně všechny učitelky staví na *komunikaci*, což je přirozené a vlastní všem oblastem předškolního vzdělávání. Způsob, jakým s ní učitelky pracují a nakolik ji aktivně rozvíjí u dětí, je jednou z klíčových determinant rozvoje (přírodovědného) poznávání. Učitelky vnímající rozvoj komunikačních schopností jako dotazování kontrolující znalosti naopak mohou dosahovat u dětí stagnace aktivity, hrozí i inhibice vědeckého způsobu

uvažování v budoucnosti. S heterogenitou pracují učitelky značně odlišným způsobem. Zatímco u postupu strategicky otevřeného i improvizace tvořivého učitelka preferuje spolupráci na činnostech otevřených všem věkovým kategoriím, při nichž si děti práci dělí na základě zájmu o typ činnosti, tak v postupu Systematický učitelka heterogenní třídu při řízených činnostech diferencuje na věkově homogenní malé skupiny; v postupu Plnicím učitelka práci ve skupinách nevyužívá, pracuje převážně frontálně, nebo zadává úkoly pro jednotlivce – specificky dle věku. Děti v posledním (v ČR povinném) roce docházky mají zintenzivnělé penzum povinných úkolů. V posledních dvou postupech se neobjevují moderní metody a postupy a nebyla zaznamenána hlubší orientace učitele v určité konkrétní teorii o učení se dítěte. Ve dvou případech se učitelky vědomě snaží kultivovat myšlení dětí konstruktivistickými způsoby, z toho jeden tento postup je osobností učitelky sině ovlivněn osobnostně-rozvíjejícím přístupem. Ve dvou případech lze konstatovat, že k učení dětí dochází v sociálně-herní rovině na základě každodenních zkušeností a zájmů dětí, které učitelka používá k vytváření přírodovědných zkušeností pro děti. Přizpůsobuje edukativní podporu možnostem a potřebám dětí. Ukazuje se, že se tak děje díky dovednosti učitelek lépe vnímat potenciality každodenních situací pro (přírodovědné) poznávání a rozvoj vědeckého myšlení, poskytovat jen přiměřenou podporu a také díky jejich schopnosti lépe se orientovat v psycho-didaktických zjištěních a doporučeních a neposledně i osobnímu beliefs, jež determinují jejich volby postupů, dílčích metod a technik použití. Konstatujeme, že jde o učitelky s vyšším dosaženým vzděláním v oboru preprimárního vzdělávání.

U1 nazírá na dítě jako svého malého svěřence, o nějž má především pečovat v návaznosti na rodinu, pečlivě ho ochránit, vytvořit mu útulné prostředí a řád. U2 má především snahu připravit co nejvíce podnětů pro posun dětí k jejich „dokonalejší verzi“ a vytvořit z nich úspěšné školáky, přičemž dbá, aby se tak dělo v dětem příjemném prostředí. U3 je dobře orientovaná v oblasti vývojové psychologie i teorií učení a ve vzdělávání a věří myšlenkám konstruktivismu a snaží se dosahovat u dětí kultivace myšlení. U4 vidí v dětech krásu duše a orientací na dítě chce umožnit dětem plně rozvinout osobnost každého z nich. Je však zároveň ovlivněna myšlenkami konstruktivismu a snaží se je včleňovat, a tak násobit rozvoj osobností dětí.

Učitelova znalost obsahu, stejně jako pedagogické dovednosti a schopnosti dané orientací v psychodidaktice, ovlivněné jeho beliefs určují jeho volby při postupech a jsou předpokladem pro úspěšné rozvíjení myšlení dětí. Shledáváme (obdobně jako Chibas et al., 2018, Brostrom, S. 2019, Elfström, et al. 2012, Sheridan et al., 2009; Barentien, J. et al. 2018 atd.), že postup učitele a jeho účinnost je determinován jak zkušeností praktickou, tak jeho didaktickými, psychodidaktickými a přírodovědnými znalostmi. Učitel lépe znalý obsahu

zručněji využívá různé metody a postupy pro zvýšení účinnosti svého působení, to ukazují i studie věnované dovednostem a kompetencím předškolního učitele (FröhlichGildhoff, Nentwig-Gesemann a Pietsch 2011; Blömeke, Gustafsson a Shavelson 2015), vidí problém v širších souvislostech, dokáže snadněji promyslet přínosnost pro děti a vystihnout jejich skutečné potřeby.

LITERATURA

- Akçay, N. O. (2016). *Implementation of Cooperative Learning Model in Preschool*. Journal of Education and Learning. 5(3). Canadian Center of Science and Education. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1443321>
- Barenthien, J., Lindner, M. A., Ziegler, T., & Steffensky, M. *Exploring preschool teachers' science-specific knowledge*. Early Years. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323939251_Exploring_preschool_teachers'_science-specific_knowledge
- Broström, S. (2015). *Science in Early Childhood Education*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/283300726_Science_in_early_childhood_education
- Brostrom, S. (2019). *Childrens view on their learning in preschool and school - reflections and influence on practice. Listening to children's advice about starting school and school care*. Publisher: Routledge. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/331787909_Childrens_view_on_their_learning_in_preschool_and_school_-_reflections_and_influence_on_practice
- Bruner, J. S. (1965). *Vzdělávací proces*. Praha: SPN.
- Chibas, A., Nouri, J, Noren, E., & Zhang, L. (2018). Didactical strategies and challenges when teaching programming in pre-school. *International Conference on Education and New Learning Technologies*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/325485269_Didactical_strategies_and_challenges_when_teaching_programming_in_pre-school
- Dostál, J. (2013). Badatelsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání: Inquirybased instruction as a trend of contemporary education. *E-pedagogium : nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013(3), 81–93.
- Edwards, K., & Loveridge, J. (2011). The Inside Story: Looking into Early Childhood Teachers' Support of Children's Scientific Learning. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36(2) 28–35.
- Elfström, I., Wehner, G. C., Lillemor, S. L., & Nilsson, B. (2012). *Børn og naturvidenskab*. København: Akademisk Forlag.

- FröhlichGildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) in Wilfried, S. (ed.) 2017. *Contemporary Issues in Early Childhood Education in Germany*. Routledge: Taylor and Francis group.
- Froschauer, L. (ed.) (2016). *Bringing STEM to the elementary classroom*. [E-book]
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing.
- Linn, M. C.; Davis, E. A.; & Bell, P. (2004). *Internet environments for science education*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Nezvalová, D. et al. (2010). *Inovace v přírodovědném vzdělávání: Projekt Zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*, r. n. CZ.1.07/2.2.00/07.0074. Dostupné z: <http://zvyp.upol.cz/publikace/nezvalova1.pdf>
- Seitz, H. Bartholomew, C. (2008). *Early Childhood Education Journal*, 36 (1) 63–6.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2013). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Wenning, C. J. J. (2008). Dealing more effectively with alternative conceptions in science. *Journal of Physics Teacher Education*. 5(1). Dostupné z: [http://www2.phy.ilstu.edu/~wenning/jpteo/issues/jpteo6\(2\)sum11a.pdf](http://www2.phy.ilstu.edu/~wenning/jpteo/issues/jpteo6(2)sum11a.pdf)
- Wiegerová, A., & Navrátilová, H. (2017). Let's Not Be Scared of Comics (Researching Possibilities of Using Conceptual Comics in Teaching Nature Study in Kindergarden). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 237, 1576–1581.
- Wiegerová, A., & Koutníková, M. (2017). *Využití komiksů v podmínkách mateřských škol*. Zlín: UTB.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Autorky:

Mgr. Marta Kolínská Koutníková, Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, e-mail: m_koutnikova@utb.cz

PhDr. Barbora Plisková, Ústav zdravotnických věd, Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, e-mail: bplickova@utb.cz

 Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ / EDICE PEDAGOGIKA

Název: Fórum mladých výzkumníků VII.

<https://doi.org/10.7441/fmv.VII>

Editorky: doc. RNDr. Jaroslava Pavelková, CSc.
PhDr. Barbora Plisková
Mgr. Marta Kolínská Koutníková

Recenzenti: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.

Za korektnost zpracování vlastních textů a práci s literaturou zodpovídají autoři.

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Vydání schváleno Vědeckou radou edicí UTB, Pedagogika.

Rok vydání: 2019

Pořadí vydání: První

Vydáno elektronicky

ISBN 978-80-7454-872-7



978-80-7454-872-7