

Kvalita předškolního vzdělávání v perspektivách jeho klíčových aktérů

PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.

Teze disertační práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Teze disertační práce

**Kvalita předškolního vzdělávání v perspektivách
jeho klíčových aktérů**

**The quality of preschool education in the perspectives of its key
actors**

Autor: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**

Studijní program: P0111D190009 Pedagogika

Školitel: doc. PaedDr. Jana Majerčíková, Ph.D.

Oponenti: prof. Mgr. Soňa Kalenda Vávrová, Ph.D.
doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Zlín, 2024

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Doctoral Thesis Summary**.
Publikace byla vydána v roce 2024

Plná verze disertační práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

© PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.

ISBN 978-80-7678-226-6

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. za hodnotné konzultace a doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D. za podporu a příležitosti, kterých se mi díky ní dostalo. Děkuji také všem výzkumníkům, učitelům, rodičům a dětem, kteří se ochotně zúčastnili mého výzkumu a významně tak napomohli vzniku této práce. Velmi si toho vážím.

Velké díky patří také mé rodině za neúnavnou podporu během celého mého vysokoškolského studia.

ABSTRAKT

Tato disertační práce se zabývá problematikou kvality v předškolním vzdělávání z perspektivy klíčových aktérů. Teoretický rámec práce tvoří představení pojmu kvalita ve vzdělávání se specifikací na předškolní vzdělávání. V návaznosti na stručný exkurz jsou představeny dva dichotomické přístupy k problematice definování kvality. První, objektivní přístup, který vymezuje přesné a měřitelné kritéria a indikátory kvality, a druhý, relativní přístup, který akcentuje dynamičnost, subjektivitu a diverzitu s odkazem na různé perspektivy aktérů. Teoretická část je uzavřena představením zásadního modelu pro výzkum, jímž je Katzův model čtyř perspektiv předškolního vzdělávání s doplněním o domácí a zahraniční výzkumy těchto perspektiv.

V empirické části je prezentován vlastní výzkum, jehož cílem bylo odhalit pojetí kvality z perspektivy klíčových aktérů, a to výzkumníků, učitelů, rodičů a dětí předškolního věku. Navazujícím cílem bylo komparování těchto perspektiv. Pro odhalení pojetí kvality z perspektiv výzkumníků, učitelů a rodičů je využito interview a následně Delphi metody. Východiskem k interview je model kvality dle Dittona, který napomáhá identifikovat oblasti kvality a poskytl tak oporu pro formulaci centrálních tazatelských otázek. Na tuto část výzkumu navazuje Delphi metoda jako kvantitativní metoda výzkumu skupinového rozhodování v rámci kvalitativního, pozitivistického a konstruktivistického paradigmatu. Tato metoda umožňuje díky svým specifickým charakteristikám hromadnou písemnou komunikaci v rámci skupin aktérů. Ke zjištění perspektivy dětí předškolního věku byla zvolena metoda kresby a interview. Získaná data jsou následně v inspiraci s Ekologickým rámcem k dekonstrukci a rekonstrukci kvality interpretována a odhalují prvky kvality, které jsou pro jednotlivé aktéry významné při formulování jejich pojetí kvality.

Klíčová slova: *kvalita, předškolní vzdělávání, klíčoví aktéři, relativní přístup, struktura a proces, dekonstrukce kvality, Delphi metoda, ekologický model*

ABSTRACT

This dissertation deals with the issue of quality in preschool education from the perspective of key actors. The theoretical framework of the work consists of an introduction to the concept of quality in education with a specification for preschool education. Following the brief excursion, two dichotomous approaches to the problem of defining quality are presented. The first, an objective approach that defines precise and measurable quality criteria and indicators, and the second, a relative approach that emphasizes dynamism, subjectivity and diversity concerning different actors' perspectives. The theoretical part is concluded by presenting a fundamental model for research, which is Katz's model of four perspectives of preschool education supplemented by domestic and foreign research on these perspectives.

In the empirical part, the research is presented. The aim was to reveal the concept of quality from the perspective of key actors, namely researchers, teachers, parents and preschool children. The subsequent aim was to compare these perspectives. In order to reveal the concept of quality from the perspectives of researchers, teachers and parents, interviews and subsequently, the Delphi method are used. The starting point for the interview is the quality model according to Ditton, which helps to identify areas of quality and thus provides support for the formulation of central interview questions. This part of the research is followed by the Delphi method as a quantitative method of group decision-making research within the qualitative, positivist and constructivist paradigm. Due to its specific characteristics, this method enables mass-written communication within groups of actors. To find out the perspective of preschool children, the method of drawing and interview was chosen. The obtained data are subsequently interpreted in inspiration with the Ecological Framework for the Deconstruction and Reconstruction of Quality and reveal elements of quality that are important for individual actors when formulating their concept of quality.

Keywords: *quality, preschool education, key actors, relative approach, structure and process, deconstruction of quality, Delphi method, ecological model*

OBSAH

ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
2. VÝZKUM KVALITY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PERSPEKTIVĚ JEHO KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ	12
2.1 Výzkumné cíle a otázky	12
2.2 Metody sběru dat	13
2.2.1 Polostrukturované interview s výzkumníky, učiteli a rodiči	13
2.2.2 Delphi metoda	14
2.2.3 Polostrukturované interview a kresba s dětmi předškolního věku	21
2.3 Participanti výzkumu	22
2.3.1 Výzkumníci	23
2.3.2 Učitelé	24
2.3.3 Rodiče	24
2.3.4 Děti předškolního věku	24
3. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH DISKUZE	25
3.1 Dekonstrukce a rekonstrukce kvality	26
4. ZÁVĚR A DOPORUČENÍ V OBLASTI VÝZKUMU	35
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	37
PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA	43
ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA	45

ÚVOD

Kvalita je poslední dobou oblíbeným, a s trochou odvahy můžeme konstatovat, že až téměř zneužívaným slovem. Důvodem mohou být jeho pozitivní konotace a prvoplánová líbivost. „Každý produkt a služba musí nabízet kvalitu; každý spotřebitel ji chce mít. Cítíme se dobře, že jsme si vybrali „kvalitní“ předmět, který nás označuje jako náročného a vynalézavého spotřebitele, předmět, který ukazuje, že jsme pro sebe a své blízké udělali to nejlepší, předmět, o kterém víme, že mu můžeme důvěřovat, aniž bychom mu museli rozumět.“ (Dahlberg et al., 2013, s. 4). Není tak divu, že člověk pojal vědomí, že tomuto slovu bezezbytku rozumí, avšak, jak opět dodává Dahlberg et al. (2013, s. 5), „... samotný pojem kvality potřebuje zpochybnit – protože s kvalitou je problém.“ Tato slova o to více rezonují v kontextu (předškolního) vzdělávání.

Co je tedy kvalita? Kvalita nabývá v rozdílných kontextech odlišných kontur. Analogie ke kvalitě vzdělávání můžeme hledat v různých oblastech. Zamyšlení může započít například v souvislosti s kvalitou vody či ovzduší, která se dotýká nás všech. Zde můžeme hovořit o kvalitě závislé na množství, respektive nepřítomnosti potenciálních patogenů a škodlivých prvků. To se však jeví pro přirovnání ke kvalitě vzdělávání jako omezené a nepostačující. Dalším místem k hledání je oblíbená analogie orientující se na kvalitu podniku. Jednu z takových definic nabízí i Průcha (1996, s. 27) „kvalitou (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy se rozumí žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena. I zde ale můžeme pociťovat limity, tentokrát však ve smyslu sevření v logice neoliberalismu a *objektivity*. Kvalitu vzdělávání tak nelze definovat prostřednictvím toho, co není, tedy stavu s absencí nežádoucích prvků (jako v případě kvality vody a vzduchu), nebo se omezovat pouze na striktní objektivizaci a uniformitu toho, co je. Není ale vhodné hledat limity bez osobní iniciativy a tvorby.

Je tedy zapotřebí hledat odpověď ve správně položené otázce, a to: *Co je za významem tohoto slova? Nese kvalita pro všechny aktéry stejný význam?*

Stejně jako na dětství lze na instituce předškolního vzdělávání pohlížet jako na sociální konstrukt, ztělesňující myšlenky, koncepce a etiku, které v dané chvíli v dané společnosti převládají (Moss, 2001). Mateřská škola v sobě nese více aspektů, které jsou navíc pro různé aktéry předškolního vzdělávání jinak důležité. Z odborné literatury je možné vyčíst, že kvalita je nejednoznačný, obtížně definovatelný multidimenzionální konstrukt, nicméně i tato neurčitá označení se snaží výzkumníci uchopit prostřednictvím definování různých klíčových principů kvality (Bolla, 2015), vztahů mezi strukturálními a procesními indikátory kvality

(Janta et al., 2016), konceptuálního a analytického modelu kvality (Slot, 2017), Ekologického modelu kvality (Britto et al., 2011) ad. Z řad odborníků na předškolní vzdělávání a kvalitu vzdělávání přichází dostatek jasně formulovaných konceptů, nicméně perspektivy ostatních aktérů nejsou tak zřejmé, a perspektiva samotných „*klientů*“ mateřských škol je zkoumána okrajově.

Hlavním výzkumným cílem disertační práce je proto **odhalit pojetí kvality předškolního vzdělávání v perspektivách jeho klíčových aktérů.**

Platformou pro výzkum je teoretická opora popisující a sumarizující klíčové koncepty. Nejprve je v rámci první kapitoly přistoupeno k vymezení kvality vzdělávání s následnou specifikací na koncept kvality předškolního vzdělávání. Jsou zde tak představeny *objektivní* perspektivy, které jsou reprezentovány mezinárodními a evropskými institucemi. Dle Sylvy et al. (2006) je pro komplexní pojetí kvality však zdůrazňován jak objektivní, tak relativní přístup. Druhá kapitola se proto věnuje vymezení objektivního a relativního přístupu s přihlédnutím k jejich silným a slabým stránkám, včetně představení jednotlivých modelů kvality. Kapitola uzavírá výzva k otevřenosti objektivního přístupu a navazuje tím na kapitolu třetí, která představuje klíčový model pro výzkum, a to *Katzův model čtyř perspektiv kvality předškolního vzdělávání* (Katz, 1999). Tento model popisující výzkumníky, učitele, rodiče a děti jako klíčové aktéry předškolního vzdělávání a současně vymežil výzkumný soubor prezentovaného výzkumu v empirické části práce. Pro doplnění je tato kapitola nasycena zahraničními i domácími výzkumy o pojetí kvality dle perspektiv Katzova modelu. Teoretickou část uzavírá shrnutí klíčových zjištění z odborné literatury, která jsou zásadní pro realizovaný výzkum.

Pro samotný výzkum byl podstatný Katzův model, který navazuje na relativní pojetí kvality. Výzkum byl dále vystavěn na premisách, že kvalita je dynamický, časově a kulturně determinovaný pojem, jehož pojetí se vytváří v diskurzu aktérů předškolního vzdělávání (Dahlberg et al., 2013; Sheridan, 2009). K odhalení perspektiv bylo využito polostrukturované interview a Delphi metody s výzkumníky, učiteli a rodiči a kresby a polostrukturované interview s dětmi předškolního věku. Nosnou konstrukcí pro interview a Delphi metodu byl *model kvality dle Dittona* (2009). Výzkum s dětmi byl realizován s oporou o ojedinělé zahraniční výzkumy, které zkoumaly kvalitu v pojetí dětí předškolního věku (Langsted, 1994; Rengel, 2014; Sheridan & Samuelsson, 2001). Získaná data byla v inspiraci s *Ekologickým rámcem k dekonstrukci a rekonstrukci kvality* (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Sheridan, 2009) interpretována a odhalila prvky kvality, které jsou pro jednotlivé aktéry významné při jejich utváření pojetí kvality. Tyto perspektivy však neodkazují na čtyři separovaná pojetí kvality předškolního vzdělávání, ale nabízí čtyři úzce související pohledy na jeden holistický fenomén, který je částečně v interakci mezi klíčovými aktéry a částečně v mysli každého z nich.

Vzhledem k tomu, že pojetí *kvality* je silně ovlivněno časem, kulturou a také perspektivou, ze které se na ni nahlíží, podává výzkum v empirické části aktuální pojetí kvality s ohledem na české prostředí a s respektem k diverzitě, která se objevuje v rámci jednotlivých perspektiv v současné době.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Teoretická část práce byla vystavěna na logice představení základních pilířů pro orientaci v tématu a současně pro výzkum realizovaný v empirické části.

Kvalita představuje poměrně širokou, komplexní a diverzifikovanou problematiku, ke které je možné přistupovat z mnoha různých úhlů, úrovní, směrů či perspektiv. Po rešerši odborné literatury k tématu práce, však může být s jistou mírou nadsázky konstatováno, že páteř celé práce se utvářela téměř sama, stačilo pouze následovat výzvy, které byly ať už explicitně či implicitně formulovány v rámci výzkumů.

První kapitola představovala vstup do problematiky ve smyslu stručného **představení pojmu *kvalita*** ve vztahu ke vzdělávání, která byla specifikována na kvalitu předškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že výzkumníci popisují *kvalitu* jako pojem, který není možné jednoznačně definovat (Dahlberg et al., 2013; Kellaghan & Greaney, 2001; Moss, 1994; Rýdl, 2002; Syslová, 2017a; Sheridan, 2001; ad.), ale současně shledávají kvalitní vzdělávání jako nejdůležitější nástroj, který může vyvolat pozitivní změny napříč společnostmi (Bocean et al., 2018; Burchinal et al., 2010; Janta et al., 2016; Melhuish et al., 2015; Slot, 2017; Sylva et al., 2014; Vandell et al., 2010; Vlasov et al., 2019 ad.), byla v rámci podkapitol představena také pojetí na mezinárodní a evropské úrovni, která naopak jasně definují oblasti, kritéria a indikátory *kvality*. Na závěr kapitoly bylo rozkryto dilema nad „*správným*“ pojetím kvality, které tak dalo prostor pro vynoření existence dvou dominantních přístupů ke kvalitě – objektivnímu a subjektivnímu/relativnímu.

Druhá kapitola se zaměřovala na **objasnění objektivního a relativního přístupu** v problematice definování kvality. V této části textu byl detailněji představen objektivní přístup, který inklinuje ke konceptu hodnotově a kontextově neutrálnímu, včetně nejvíce frekventovaného modelu kvality, a to modelu strukturálních a procesních prvků kvality. Druhý, opoziční přístup, který je spojen s konkrétní situací, časovým obdobím a sociálním a kulturním kontextem (Sheridan, 2001) a současně se zaměřuje na práva všech aktérů při určování kvality, byl představen rovněž s doplněním o model, avšak vlastního zpracování, které respektuje právě všechny zmíněné prvky v modelu dynamického adaptabilního polygonu. Kapitulu opět zakončuje zamyšlení nad oběma přístupy spolu s výzvou k větší otevřenosti objektivního přístupu ostatním klíčovými aktéry prostřednictvím interaktivní perspektivy.

Třetí kapitola navazovala na relativní přístup a na výzkum, které se k němu vztahují. Text se soustředil na **prezentování modelu kvality čtyř klíčových perspektiv**, které jsou vymezeny v rámci *Katzova modelu čtyř perspektiv na kvalitu předškolního vzdělávání* (1999). Kapitola postupně odkrývala, jak jednotliví aktéři nahlíží na kvalitu, a to: v rovině odborníků (kde je kvalita

popisována ve strategiích a klíčových dokumentech) a učitelů (aktérů, kteří zprostředkovávají a současně vytváří kvalitu). Druhou rovinou jsou již samotní klienti, tedy rodiče (kteří disponují určitými očekáváními a přáními) a děti (které onu kvalitu *zažívají* a mají právo vyjádřit ohledně ní své názory).

Na základě rešerše odborné literatury lze formulovat následující klíčová zjištění pro vlastní výzkum:

- *Kvalita* není jednoznačně definovatelný pojem.
- *Kvalita* je silně determinována časem, kulturou a perspektivami jejich aktérů.
- *Kvalita* je subjektivním, dynamickým pojmem, který vytváří ti, kteří ji definují.
- *Kvalita* je tvořena v diskurzu aktérů předškolního vzdělávání.

Právě z těchto důvodů je důležité pro uchopení kvality jako holistického jevu (kdy jednotlivé aspekty kvality mají význam pouze ve vztahu k ostatním, a tím i k celku) doplňovat perspektivu odborníků výzkumy aktuálního pojetí kvality z hlediska ostatních klíčových aktérů. Zde můžeme hovořit také o posuzování kvality z intersubjektivního hlediska, což znamená, že kvalita je běžně zaměřena na všechny účastníky, a zároveň je součástí vzájemného vztahu mezi jednotlivci.

S obšírností a komplexností tématu kvality není jistě překvapující, že výzkum realizovaný v empirické části nemá za cíl „*vyřešit*“ nebo podat jasné a ultimátní stanovisko k současnému pojetí kvality předškolního vzdělávání, avšak je spíše koncipován střízlivě, s pokornou ambicí přispět do tématu a prohloubit a rozšířit současné vědění a stát se tak částí mozaiky tvořící pojetí *kvality*.

2. VÝZKUM KVALITY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PERSPEKTIVĚ JEHO KLÍČOVÝCH AKTÉRŮ

Teoretická část textu představila klíčová východiska, která vytvořila platformu pro výzkumné šetření. Výzkum vychází z potřeby subjektivního přístupu k problematice definování kvality. Potřeba výzkumu je podpořena také skutečností, že takto komplexní pojetí problematiky kvality v předškolním vzdělávání stojí v českém prostředí na okraji zájmu. Dalším argumentem pro realizaci výzkumu je potřeba poukázat na subjektivní představy a jejich diverzitu v rámci různých perspektiv, které se navíc proměňují v čase. Strategické a koncepční dokumenty na nadnárodních i národních úrovních kladou důraz na zvyšování kvality, nicméně je potřebné nejprve *definovat* kvalitu s přihlédnutím ke klíčovým aktérům předškolního vzdělávání. *Kvalitní* předškolní vzdělávání prokazatelně ovlivňuje nejen aktuální rozvoj dětí, ale také jejich budoucnost, a tím i budoucnost společnosti (Heckman, 2012; Vlasov et al., 2019). Předkládaný výzkum má proto upozornit na potřebu subjektivního přístupu ke kvalitě a přispět k rozšíření chápání kvality v českých podmínkách, jako odrazu potřeb a očekávání, které si současná společnost s předškolním vzděláváním spojuje.

Následující text prezentuje cíl výzkumu a výzkumné otázky, poté je popsán výběr metod včetně sběru a analýzy dat a charakteristika participantů. Na metodologickou část navazuje již samotná prezentace výzkumných zjištění, jejich interpretace a diskuze s oporou o domácí a zahraniční odbornou literaturu. Závěrem jsou prezentována doporučení pro další směřování výzkumu v problematice kvality.

2.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem práce je **odhalit pojmání kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy klíčovými aktéry předškolního vzdělávání.**

Hlavní výzkumný cíl byl dále specifikován do dílčích výzkumných otázek:

1. Jaké je pojetí kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy z hlediska výzkumníků v oblasti předškolní vzdělávání a kvalitu školy?
2. Jaké je pojetí kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy z hlediska učitelů mateřských škol?
3. Jaké je pojetí kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy z hlediska rodičů dětí, docházejících do mateřské školy?
4. Jaké je pojetí kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy z hlediska dětí předškolního věku, docházejících do mateřské školy?
5. Jak se liší pojetí kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy vybraných klíčových aktérů předškolního vzdělávání?

2.2 Metody sběru dat

Pro naplnění výzkumných cílů a otázek byly zvoleny tři výzkumné metody – polostrukturované interview, Delphi metoda a polostrukturované interview v doplnění s kresbou. Návaznost jednotlivých metod, včetně skupin participantů prezentujte schéma 1.

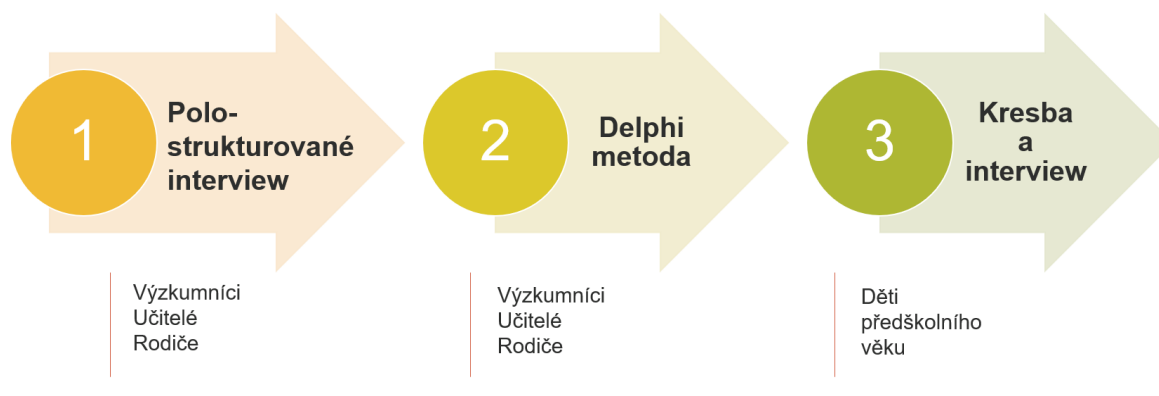


Schéma 1 Návaznost použitých výzkumných metod

2.2.1 Polostrukturované interview s výzkumníky, učiteli a rodiči

Pro potřeby zjišťování pojetí kvality byla zvolena metoda hloubkového interview, které se vyznačuje zkoumáním členů určitého prostředí či specifické skupiny s cílem získat pochopení jejich jednání (Švaříček & Šed'ová, 2007). Tazatelské otázky do polostrukturovaného interview byly mířeny na kvalitu předškolního vzdělávání. Tyto otázky byly doplněny o otázky, které byly zformulovány na základě modelu kvality školy od Dittona (2009), který znázorňuje schéma 2.

Otázky byly ještě upraveny na základě konkrétní skupiny panelistů (výzkumníků, učitelů, rodičů). Srozumitelnost formulací otázek byla podpořena jejich předložením skupině reprezentující každý panel. Na základě poznámek byly otázky následně upraveny. Polostrukturované interview bylo zvoleno z důvodu doporučované doplňkové metody k hlavní výzkumné metodě Delphi.

Rozhovory byly se souhlasem participantů nahrávány na záznamník a poté byly přepsány do transkriptů. Pro analýzu získaných dat bylo zvoleno otevřené kódování, které slouží k odhalení určitých témat, které mají vztah k položeným otázkám (Hendl, 2016). Kódy byly následně na základě své významové blízkosti seskupovány do významových kategorií.

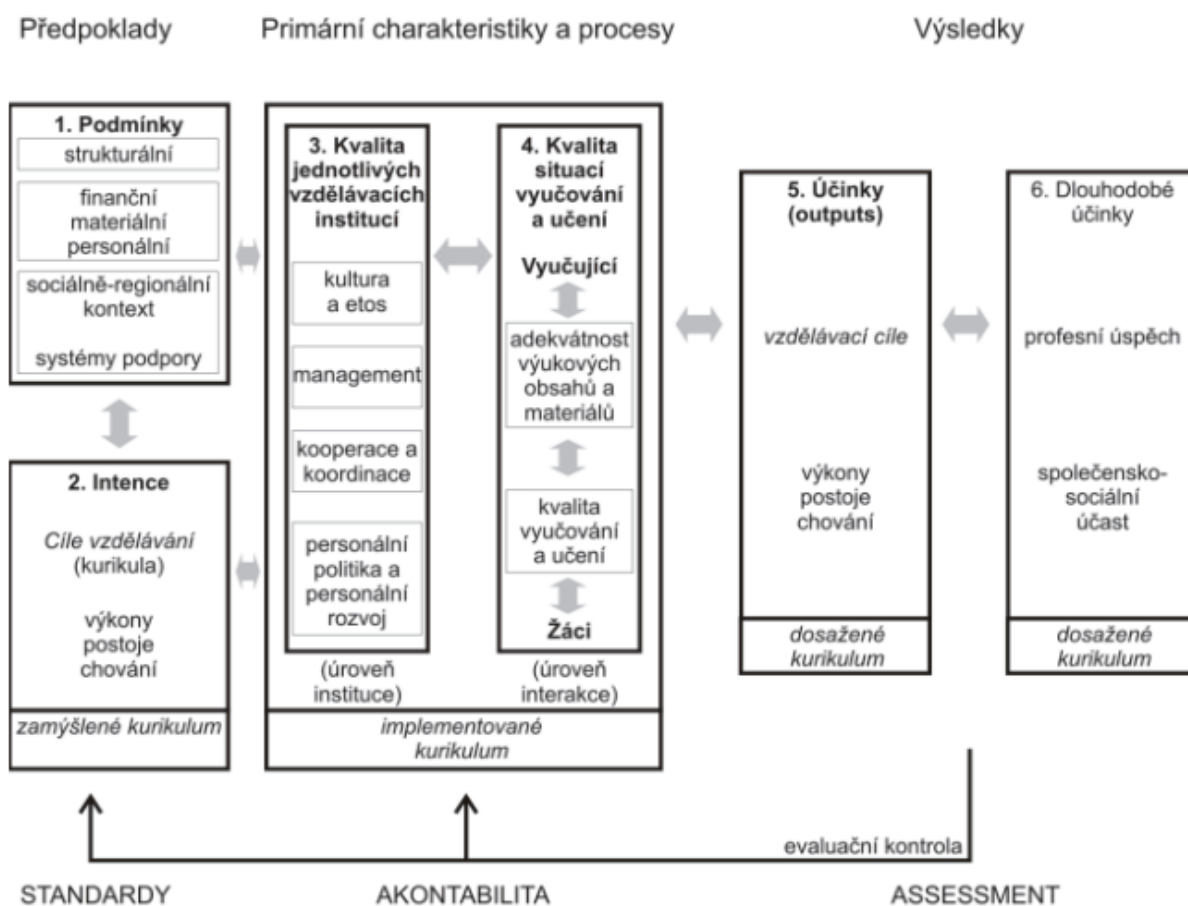


Schéma 2 Model kvality školy dle Dittona (2009, s. 84, podle Janík et al., 2016)

2.2.2 Delphi metoda

Jak bylo zmíněno již výše, pro účely naplnění cílů výzkumu jsem jako hlavní výzkumnou metodu zvolila Delphi metodu. „Metoda Delphi je strukturovaná komunikační technika původně vyvinutá jako metoda systematického a interaktivního předpovídání založená na panelu odborníků“ (Rivière, 2018, s. 1). Zajímavostí na Delphi metodě je nesoulad mezi výzkumníky v nahlížení na její kvantitativní či kvalitativní charakter. V odborné literatuře se tak můžeme setkat s názorem, že díky svým společným rysům s kvantitativními technikami, jako je například dotazník, inklinuje Delphi metoda ke kvantitativnímu přístupu (Custer et al., 1999).

Tato metoda má ale i potenciál produkovat kvalitativní data prostřednictvím komentářů panelistů, které mohou být pro směřování výzkumu klíčové, a proto se někteří výzkumníci přiklání ke kvalitativnímu označení (Brady, 2015; Henschion & McIntyre, 2005; Padel & Midmore, 2005). Synergií argumentů dochází k označení Delphi metody jako „hybridní“ (Sourani & Sohail, 2014), kdy přesahuje rámec kvalitativního a kvantitativního přístupu. Pro lepší pochopení této hybridnosti je možné metodu definovat jako kvantitativní metodu výzkumu

a skupinového rozhodování v rámci kvalitativního, pozitivistického a konstruktivistického paradigmatu, kde pozitivistické paradigma zaujímá ve výzkumu pozici výzkumníka a sociální konstruktivismus této metody uznává přínos každého jedince v kontextu rozvoje názoru skupiny (Lincoln & Guba, 2000, podle Visković, 2013).

Výsledkem nepochopení hybridního charakteru metody se tak vynořují kritiky, orientující se na nedodržování běžně používaných postupů kvantitativního či kvalitativního přístupu. Na druhou stranu, je to právě ona hybridnost, která poskytuje této technice výhody oproti ostatním striktně vymezeným metodám (Mullen, 2003). Delphi metoda tak díky svému kvantitativnímu, kvalitativnímu a explorativnímu charakteru umožňuje lepší porozumění komplexním problémům, kterým kvalita vzdělávání bezpochyby je.

Delphi metoda má formu písemného dotazníku, což umožňuje anonymní a nezávislé debaty. Díky tomu jsou eliminovány nástrahy přímých konfrontací, jako např. sociálních (např. mocenské vztahy ve skupině), tak také i praktických (např. časová náročnost, zejména v případě geograficky rozptýlených účastníků). Odpovědi jsou ostatním účastníkům skryty a přístup k nim má pouze sám výzkumník (Riviére, 2018).

Klíčovými prvky této metody jsou iterativnost a interaktivita.

Postup aplikace Delphi metody

Následující text představuje jednotlivé kroky, které byly uskutečněny v rámci výzkumu prostřednictvím Delphi metody. Nejprve bude pro lepší přehlednost prezentováno schéma, které graficky znázorňuje konkrétní fáze výzkumu.

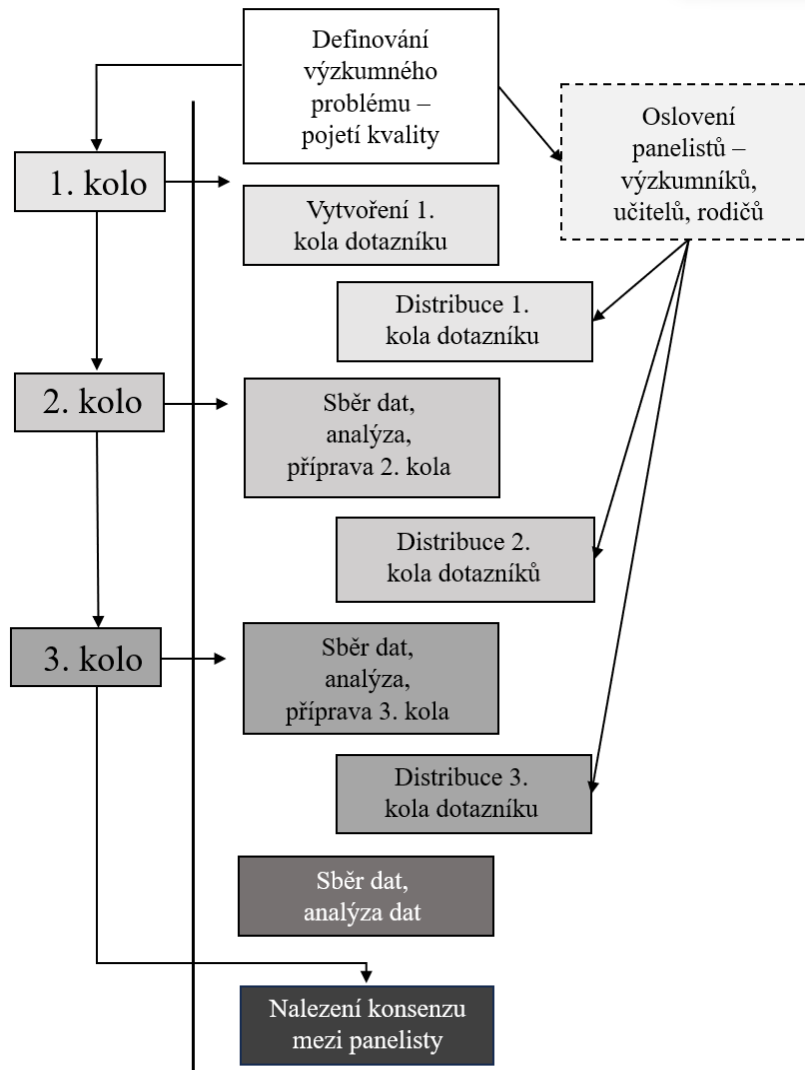


Schéma 3 Jednotlivé kroky Delphi metody v rámci výzkumu (vlastní zpracování)

Kroky v rámci přípravy výzkumu – předvýzkum

První kolo Delphi metody

První kolo dotazování bylo v souladu s charakteristikou Delphi metody tvořeno malým počtem divergentních otázek, které byly formulovány jako rámcové ke zkoumanému jevu, ale přitom poskytovaly dostatečný prostor pro vyjádření panelistů. Celkem bylo všem třem skupinám panelistů předloženo 11 otázek

prostřednictvím online platformy Survio. V případě, že by měli panelisté potřebu vyjádřit svůj názor k některé z dimenzí zkoumaného problému mimo rámec stanovených otázek, byla nabídnuta poslední položka, která sloužila právě k těmto účelům.

Obsahem prvního kola Delphi metody byly následující otázky:

1. Co podle Vás hovoří pro kvalitu předškolního vzdělávání? (uveďte prosím alespoň 3 aspekty)
2. Co podle Vás hovoří pro nekvalitu předškolního vzdělávání?
3. Co podle Vás hovoří pro kvalitu mateřské školy?
4. Co podle Vás hovoří pro nekvalitu mateřské školy?
5. Proč jsou podle Vás důležité právě Vámi zmíněné aspekty kvalitní mateřské školy?
6. Jaké by měly být cíle kvalitního předškolního vzdělávání?
7. Jaký by měla mít kvalitní mateřská škola vzdělávací program?
8. Jak by se mělo v kvalitní mateřské škole učit?
9. Co by mělo být výsledkem kvalitního předškolního vzdělávání?
10. Co může bránit mateřské škole, aby byla označena jako kvalitní?
11. Jak by se dle Vás mohla zlepšit kvalita předškolního vzdělávání či mateřské školy?
12. Místo pro Vaše další připomínky nebo návrhy týkající se tématu kvality předškolního vzdělávání a mateřské školy.

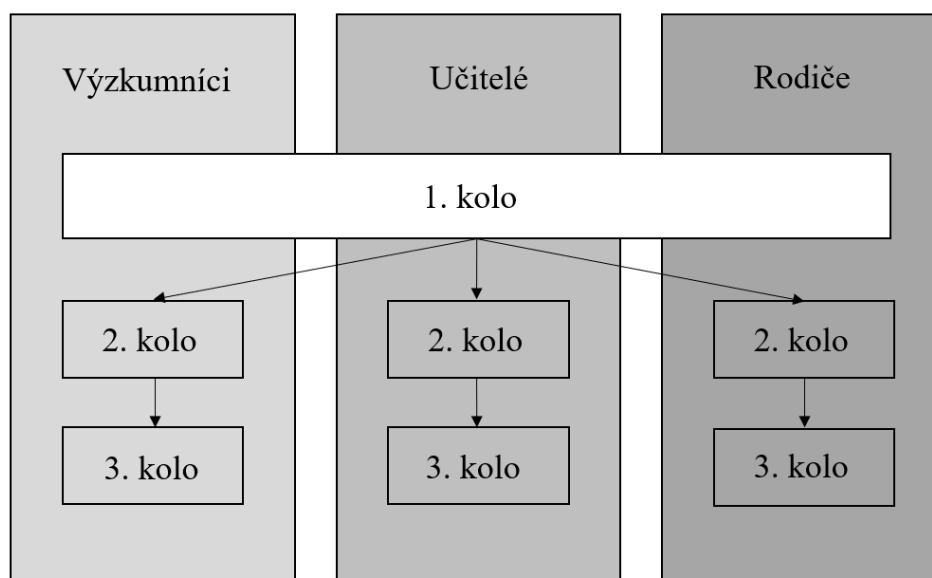
V rámci prvního kola bylo celkem po vyřazení duplicitních odpovědí za skupinu výzkumníků získáno 141 výroků, od učitelů 259 a od rodičů 165. Z tohoto počtu bylo velmi obtížným úkolem vybrat přiměřený počet výroků, které by byly předloženy panelistům v rámci druhého kola Delphi dotazníku. Snahou bylo zachytit nejvíce frekventovaných odpovědí, které by byly reprezentovány co nejvýstižnějším výrokem. Současně bylo vyvinuto úsilí o postřehnutí podobných výroků napříč všemi skupinami panelistů k jejich následné komparaci. K tomu byly použity strategie jako opětovné čtení odpovědí panelistů a stanovování si předběžných kategorií, do kterých bylo možné odpovědi na základě jejich podobnosti zařadit. Tyto kategorie vycházely z klíčových slov použitých v odpovědích.

Dalším krokem bylo přezkoumávání formulovaných kategorií a klasifikovaných odpovědí, a to z důvodu možného sloučení podobných kategorií,

nebo naopak jejich úpravy a reorganizování ve světle obsahu ostatních kategorií. To vše bylo učiněno v souladu s Delphi metodologií (Sourani & Sohail, 2014).

Poslední fáze zahrnovala formulaci výroků do druhého kola, kde byla snaha o zachování formulací výroků panelisty. Všechny kroky byly zrealizovány pro každou skupinu panelistů zvlášť – tzn. každý panel respondentů si vytvořil vlastní jedinečnou baterii otázek do druhého kola dotazování. Prvním důvodem této diferenciacce bylo respektování různých názorů a postojů, které byly charakteristické pro určitou skupinu panelistů, a které tak vytvořily samostatnou perspektivu na zkoumaný fenomén kvality předškolního vzdělávání. Druhý důvod spočíval ve snaze o zjištění různých perspektiv a jejich následná komparace, která posloužila k interpretaci odlišností v pojetí kvality předškolního vzdělávání. Po vyřazení duplicitních odpovědí a redukci výroků bylo za skupinu výzkumníků vybráno 21 výroků, za skupinu učitelů 23 a rodičů 20 výroků.

Vzhledem ke snaze postřehnout perspektivy tří skupin aktérů bylo první kolo Delphi metody prvním a zároveň posledním, kdy byly otázky formulovány ve stejném znění pro všechny skupiny panelistů. V dalších dvou kolech byly otázky již vytvořeny na základě odpovědí konkrétní skupiny panelistů. Schéma 4 znázorňuje návaznost kol dotazníků u jednotlivých skupin panelistů.



*Schéma 4 Návaznost kol dotazníků u jednotlivých skupin panelistů
(vlastní zpracování)*

Druhé kolo Delphi metody

V tomto kole měli panelisté ohodnotit výroky mírou souhlasu a také mírou významnosti. Pro obě míry byla použita Likertova škála. Ukázkou grafického zpracování výroku do druhého kola Delphi dotazníku reprezentuje obrázek 1.

Výrok č. 1: Kvalita předškolního vzdělávání se vyznačuje vysokým procentem docházky dětí do MŠ.

míra souhlasu						Váš komentář:	
rozhodně souhlasím	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	rozhodně nesouhlasím	
míra významnosti						Váš komentář:	
mimořádně důležité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	nevýznamné	

Obrázek 1 Ukázkou grafického zpracování výroku do druhého kola Delphi dotazníku

Po shromáždění všech odpovědí byly jednotlivé odpovědi zaznamenány do programu Excel, pomocí něhož byly provedeny deskriptivní statistické procedury. Konkrétně se jednalo o míry centrální tendence (průměr, medián, modus) a úroveň rozptylu (směrodatná odchylka). Výsledky výpočtů umožnily reprezentaci reakcí respondentů ve vztahu k ostatním účastníkům panelu.

Kvalitativní výsledky z druhého kola byly ponechány v původní podobě a bylo s nimi dále pracováno ve smyslu jejich předložení panelistům v rámci třetího kola.

Třetí kolo Delphi metody

Pro výběr výroků do třetího kola bylo stanoveno kritérium směrodatné odchylky, jejíž hodnota byla větší než 1. Výroky, u kterých byla vypočítána směrodatná odchylka menší než, 1 signalizovaly podobnost prvků v souboru, tzn. panelisté vykazovali v odpovědích jistou míru konsenzu na daném výroku. Tyto výroky tak již nebylo zapotřebí zahrnovat do třetího kola Delphi metody. Celkem třetí kolo obsahovalo 7 výroků pro panel výzkumníků, 9 výroků pro panel učitelů a 8 výroků pro panel rodičů.

Kromě odlišného způsobu distribuce dotazníků a následného sběru odpovědí byl také rozdílný koncept výroků. Panelistům byl předložen Word dokument s výroky z druhého kola. Panelisté měli k dispozici opět dvě Likertovy škály míry, a to souhlasu a významnosti daného výroku. V případě třetího kola však byly tyto škály doplněny o reprezentaci odpovědí v procentech k jednotlivým odpovědím, které byly získány z druhého kola. Tato reprezentace sloužila k přehledu panelisty o názorech ostatních v rámci jeho panelu. Panelista tak měl možnost opět zhodnotit výrok ve světle postojů ostatních a rozhodnout se, zda chce svou odpověď ponechat, či upravit. Kromě odpovědí od ostatních měl panelista pro připomenutí k dispozici také svou volbu z druhého kola, která současně sloužila jako kontrola jeho předešlé odpovědi (Iqbal & Pison-Young, 2009). Poslední náležitostí schématu výroku bylo místo pro komentáře. Zde byly panelistům předloženy komentáře ostatních panelistů k danému výroku. Současně toto místo sloužilo k vepsání komentáře vyplňujícího panelisty. Ještě před samotným dotazníkem bylo kromě zvacího dopisu s instrukcemi všem předloženo i názorné schéma pro usnadnění pochopení systému vyplňování. Ukázkou vyplnění předkládá obrázek 2.

Jak vyplňovat: ukázka výroku

0. Výrok: Kvalitu mateřské školy ovlivňuje vztah se ZŠ.

míra souhlasu	Vaše volba					Vaše volba byla:	
rozhodně souhlasím	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	rozhodně nesouhlasím	2
celkové procento s ostatními panelisty	50 %	40 %	0 %	10 %	0 %	zde kliknutím zvolíte novou možnost (může být stejná či jiná než z 2. kola)	
míra významnosti	Vaše volba					Vaše volba byla:	
mimořádně důležité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	nevýznamné	2
celkové procento s ostatními panelisty	40 %	30 %	20 %	10 %	0 %	zde jsou komentáře ostatních odborníků k tomuto výroku (nemusí být u všech) a současně místo pro Váš	

volby v % z 2. kola s ostatními odborníky k jednotlivým odpovědím

Obrázek 2 Ukázka grafického zpracování výroku do třetího kola Delphi dotazníku (vlastní zpracování)

Do vyhodnocování a interpretování výsledků byly zahrnuty výsledky druhého kola v kombinaci s výsledky z kola třetího. U panelistů, kteří se zúčastnili druhého i třetího kola, byly využity výsledky z třetího kola. U panelistů, kteří se zúčastnili pouze druhého kola a nevyužili možnost úpravy svých odpovědí v kole třetím, byly pro závěrečné vyhodnocení a interpretaci vzaty v úvahu výsledky z druhého kola. V případě této skupiny panelistů se implicitně předpokládá, že trvali na své odpovědi a neměli tak zájem ji ve třetím kole měnit (Pazour & Straková, 2020).

Získané odpovědi byly opět podrobeny výpočtům deskriptivní statistiky v programu Excel. Po dokončení výpočtů a ještě před samotnou interpretací těchto zjištění bylo zapotřebí zjistit, do jaké míry se panelisté na určitém výroku shodnou. K tomuto účelu posloužily zejména konsenzuální deskriptory. Prvním deskriptorem bylo procento panelistů, kteří se shodli na daném výroku. Konkrétní procenta pro shledání konsenzu se ve většině případů pohybují od 55 % do 100 % (Kilner, 2004). Druhým klíčovým deskriptorem je směrodatná odchylka, která vyjadřuje míru, do jaké se hodnoty liší od průměru. K této hodnotě byla přidána i informace o samotném průměrném hodnocení výroku.

2.2.3 Polostrukturované interview a kresba s dětmi předškolního věku

Třetí metodou použitou ve výzkumu bylo **polostrukturované interview v doplnění s kresbou**. Již ze studia odborné literatury a výzkumu byla zřetelná obtížnost v operacionalizaci pojmu *kvalita*. Z toho důvodu, a také s přihlédnutím k věku participantů, bylo nutné nalézt oporu již v realizovaných výzkumech na téma kvality. Proto zde bude ještě před vstupem do metodologie disertační práce věnována pozornost metodologické rozvaze opírající se o zkušenosti ze zahraničních výzkumů. Tato rozvaha je zde zařazena proto, že významně formulovala postup při zkoumání fenoménu kvality u specifické skupiny participantů, a to dětí předškolního věku.

Na základě analýzy studií zabývajících se výzkumy s dětmi předškolního věku v oblasti kvality předškolního vzdělávání byly pro výzkum v rámci disertační práce vytvořeny pilíře tazatelských otázek pro interview. Ty zahrnovaly otázky zaměřující se na komparaci rodinného prostředí a mateřské školy, úroveň participace na životě třídy, ale také na další procesní prvky kvality, jako je například interakce s učitelkou a vrstevníky či materiály a činnosti, které mají děti k dispozici.

S dětmi bylo vedeno interview po podepsání písemného informovaného souhlasu se zákonnými zástupci a také po souhlasu samotnými dětmi¹. Všechny rozhovory byly realizovány v prostředí známém pro děti (mateřská škola nebo domácí prostředí) a byly nahrávány. Polostrukturované interview bylo vedeno současně při kresbě dětí a také po jejím dokončení. Děti byly požádány, aby nakreslily, jaká je jejich mateřská škola, co se jim na jejich škole nejvíce či nejméně líbí, popřípadě aby uvedly další asociativně vynořené motivy. Kromě stanovených stěžejních tazatelských otázek, se doplňující otázky odvíjely od situace a orientovaly se na popis a zdůvodnění kresby.

Po dokončení výzkumu s dětmi, byla pro analýzu kreseb použita kvantitativní a kvalitativní obsahová analýza. Ke kategorizování kreseb byl vytvořen transkript z interview. Kresby a transkript byly považovány za jednu datovou jednotku (Søndergaard & Reventlow, 2019). Další etapou v analýze získaného materiálu bylo procházení kreseb a současně transkriptu k vypracování tematického přehledu a kategorizaci dat. V rámci kvantitativní obsahové analýzy byla zaznamenávána četnost výskytu konkrétních motivů kreseb (postav, předmětů, zvířat a dalších prvků objevujících se v kresbách). Celkem bylo zaznamenáno 49 prvků, kterým byly přiřazeny kódy, které následně sytily 6 analytických kategorií.

Následně byly kresby kvalitativně analyzovány. Při analyzování kreseb jako celku byla pozornost věnována kompozici, koloritu a interpretaci symbolů. Kresby byly současně s interview interpretovány k výzkumnému cíli, jimž bylo zjištění pojetí kvality.

2.3 Participanti výzkumu

Jak již napovídají výzkumné cíle a otázky, participanty tohoto výzkumu byli výzkumníci z oblasti předškolního vzdělávání a kvality školy, učitelky mateřských škol, rodiče dětí navštěvující mateřskou školu a děti předškolního věku docházející do mateřské školy. Výběr participantů byl záměrný. Skupiny participantů byly zvoleny na základě modelu Katze (1999), který pro potřeby zkoumání kvality vymezuje právě čtyři výše zmíněné perspektivy, a to perspektivu výzkumníků/odborníků, učitelů, rodičů a dětí předškolního věku.

¹ Kromě souhlasu od rodičů byly i samotné děti dotazovány na udělení souhlasu s výzkumem. Současně byly informovány o možnosti kdykoliv interview s kresbou bez udání důvodu ukončit. Tento postup byl v souladu s „*participačním metodologickým přístupem*“ vycházejícím z emancipace dětí ve výzkumu (Kašćák & Pupala, 2012).

Perspektiva **výzkumníků/odborníků** o kvalitě předškolního vzdělávání



*Schéma 5 Katzův model čtyř perspektiv kvality předškolního vzdělávání
(Katz, 1999, upraveno BH)*

V případě výzkumníků byl nejprve vypracován seznam z dostupných informací z internetových stránek devíti univerzit v České republice, jejichž studijní programy se zaměřují na pedagogiku. Tento seznam výzkumníků byl následně podroben analýze, která byla orientována na výběr výzkumníků působících v oboru předškolní pedagogiky a v oblasti kvality školy (zde bylo akceptováno i zaměření oboru primární pedagogika). Celkově tak bylo vybráno 30 odborníků na předškolní pedagogiku a kvalitu školy, kteří byli následně kontaktováni prostřednictvím e-mailových adres, které jsou veřejně dostupné na internetu.

Výběr učitelů mateřských škol probíhal oslovením učitelek, které v současné době působí v mateřské škole. Učitelky byly díky osobnímu kontaktu s výzkumníkem osloveny buď osobně, nebo e-mailovou korespondencí. Poslední skupinou participantů byli rodiče, kteří byli kontaktováni na osobní schůzce, e-mailem nebo prostřednictvím učitelek, které byly zapojeny do tohoto výzkumu.

2.3.1 Výzkumníci

Výzkumníci jsou prvními klíčovými aktéry mého výzkumu. Z celkově 30 oslovených odborníků na předškolní vzdělávání a kvalitu školy se výzkumu zúčastnilo 12 odborníků. Se dvěma odborníky bylo vedeno polostrukturované interview, s dalšími 10 již dotazníkové šetření v rámci Delphi metody. Dle Linstone a Turrofa (2002) je tento počet minimální pro zrealizování Delphi metody, ačkoli v další odborné literatuře se objevují i menší počty (Taylor, 2020). Na tomto místě je vhodné zmínit, že panel odborníků nemusí být statisticky reprezentativním vzorkem, ale spíše je posuzován dle kvalit panelu odborníků než podle jeho počtu, přičemž heterogenita je vnímána jako důležitý faktor vytvářející spolehlivé odpovědi (Boulkedid et al., 2011; Powel, 2003).

2.3.2 Učitelé

Dalšími klíčovými aktéry předškolního vzdělávání jsou bezpochyby učitelé. Polostrukturované interview bylo vedeno se 3 učitelkami mateřských škol. Společně s učitelkami, které se zúčastnily dotazníkového šetření, na výzkumu participovalo celkem 17 učitelek.

2.3.3 Rodiče

Třetí skupinu respondentů tvořili rodiče. Pro účely polostrukturovaného interview byli osloveni 3 rodiče. Celkově, včetně těch, kteří byli kontaktováni s prosbou účasti na dotazníkovém šetření se výzkumu účastnilo 13 rodičů.

2.3.4 Děti předškolního věku

Pro potřeby sběru dat od dětí byla využita metoda polostrukturovaného interview v doplnění s kresbou. Této části výzkumu se zúčastnilo 13 dětí, přičemž byly stanovena kritéria pro jejich zapojení do výzkumu. Kromě docházky dítěte do mateřské školy byly upřednostňovány děti z panelu rodičů, kteří se zúčastnili Delphi metody. Dalším kritériem byl věk dětí, kde dle Langsteda (1994) je adekvátním věkem 5 let a více, a to z důvodu získání relevantnějších odpovědí ke zkoumanému jevu, než by tomu bylo u dětí mladšího věku.

3. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ A JEJICH DISKUZE

Závěrem bude zformulováno shrnutí výsledků, čímž budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky. Tato zjištění budou diskutována s oporou o zahraniční a domácí výzkumy. Propojení s existujícími teoriemi umožní přispět k prohloubení a rozšíření poznatků komplexní problematiky kvality předškolního vzdělávání.

Ještě před samotnou realizací výzkumu byla věnována pozornost zevrubnému studiu odborné literatury, z něhož se vynořila klíčová východiska pro úspěšné vkročení do výzkumu prezentovaného v empirické části této práce. Mezi hlavní východiska patřilo to, že kvalita není jednoznačně a pregnantně definovaný pojem. Její definování vychází z existence mnohačetných přístupů ke kvalitě vzdělávání (Bocean et al., 2018; Brodin et al., 2014; Ceglowski & Bacigalupa, 2002; Dahlberg et al., 2013; Helmke, 2007; Janík et al., 2016; Jirečková, 2011; Kellaghan & Greaney, 2001; Malović & Malović, 2017; Scheerens et al., 2011; Sheridan, 2001; Starý & Chvál, 2009; Syslová, 2017a ad.). Význam kvality se liší také v závislosti na kultuře, společnosti a vzdělávacím prostředí (Brodin et al., 2014; Sheridan, 2009). Dalším východiskem je, že přestože neexistuje jednotná univerzální definice kvality předškolního vzdělání, je zapotřebí se zabývat hodnotami, které jsou zásadní pro učení a blaho dětí a vytváří tak základ pro jakékoliv definice kvality (Balaguer, 2004). Význam *kvality* se tak tvoří v diskurzu aktérů předškolního vzdělávání.

Proč však je napříč tímto spektrem důležité definovat a sledovat kvalitu předškolního vzdělávání?

Jak bylo zmíněno v první kapitole, předškolní vzdělávání významně ovlivňuje současný život dětí ve smyslu jejich kognitivního a sociálního rozvoje a potažmo i well-being jejich rodin. Pokud je vzdělávání *kvalitní*, má z dlouhodobého hlediska dopady i na jejich budoucnost. Zde můžeme hovořit o pozitivním dopadu na jedince i společnost jako celku. Kromě nárůstu lidského kapitálu, úspěchu ve studijním i pracovním životě, ekonomické budoucnosti je možné sledovat pozitivní změny v inkluzi, občanství a rovnocenné společnosti (Heckman, 2012; Vlasov et al., 2019). Mezi další důvody zkoumání kvality patří pochopení dopadů nadnárodních a národních politik v otázce zajišťování kvality či přispívání k rozšíření současného chápání kvality (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). Kvalita a její pojetí je do určité míry také odrazem měnícího se světa, který v současné době pod tíhou mezinárodních konfliktů zvyšujících migraci rodičů a dětí, měnícího se konceptu rodiny či technologického pokroku přináší výzvy, na které je zapotřebí adekvátně reagovat.

3.1 Dekonstrukce a rekonstrukce kvality

Kvalita dle Sheridan (2009) nemůže být diskutována do hloubky, aniž bychom porozuměli tomu, co ji utváří. K tomuto je zapotřebí kvalitu nejdříve dekonstruovat, což odhalí aspekty a dimenze kvality, které jsou intersubjektivně sdíleny a subjektivně pojímány v závislosti na perspektivě, čase a kontextu. Následná rekonstrukce umožní vzniknout dynamické, kulturní a kontextově citlivé definici kvality, která přesahuje dichotomii subjektivity a objektivity.

Jako nástroj k dekonstrukci kvality může být použit *ekologický rámec pro dekonstrukci a rekonstrukci kvality* vycházející z filozofie Bronfenbrennera (1979, 1986), který poslouží k identifikaci hodnot, přesvědčení a zájmů, které jsou základem definované kvality předškolního vzdělávání. Tento ekologický rámec vysvětluje, jak se všechny systémy vzájemně ovlivňují a také to, že musí být respektovány, aby bylo dosaženo porozumění zkušenostem dětí a příležitostem k učení v předškolním věku (Sheridan, 2009). Jak podotýká Penn (1999), aspekty kvality je potřeba posuzovat společně jako systém, v izolovaném pojetí bez vytvoření vazby ztrácejí svůj dopad na kvalitu. V propojení a navázání na výzkum disertační práce byly stanoveny čtyři perspektivy: výzkumníků, učitelů, rodičů a dětí. Každou perspektivu je dle koncepčního rámce zapotřebí hodnotit ve schématu struktura-proces-výsledek. Strukturální aspekty jsou charakteristické množstvím, dostupností a kompetencí lidských i materiálních zdrojů a na efektivnosti jejich využití, zatímco procesní prvky odráží učení dětí a orientují se na interakce v mateřské škole. Očekávané výsledky jsou vytvořené znalosti dětí ke stanoveným cílům a zájmům dětí. Mezi všemi aspekty existuje vztah, který ovlivňuje prvky navzájem, a tím i celkovou kvalitu (Sheridan, 2007). Výsledek procesu dekonstrukce pojetí kvality jednotlivých aktérů v rámci perspektiv získaných z interview, Delphi metody, interview a kreseb dětí je předložen v tabulce 1.

Tabulka 1 Dekonstrukce kvality dle ekologického rámce

	Struktura	Proces	Výsledek
Výzkumníci	<i>Politická a vzdělávací úroveň intencionality. Dominantní diskurzy. Požadavky a očekávání. (Sheridan, 2009). Atributy programu (Katz, 1999).</i>	<i>Úroveň realizace. Jak jsou cíle interpretovány a realizovány v praxi jako obsah a forma. Pojetí předškolního vzdělávání jako prvního kroku ve vzdělávacím systému (Sheridan, 2009).</i>	<i>Jak je úkol předškolního vzdělávání chápán a vykonáván jako vztahy mezi cíli a učením dětí (Sheridan, 2009).</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Respektování vzdělávací politiky (Strategie 2030+, RVP PV) • Zavedení povinnosti • Poměr počtu dětí na učitele • Kvalifikace učitele • Provádění autoevaluace • Technické zázemí pro učitele • Kvalifikovaný ředitel • Vedení, které je manažersky i leadershipně orientované • Názory učitelů na předškolní vzdělávání 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikování učitele s jeho profesní rolí • Identifikování aktérů s ŠVP • Pedagogické sdílení • Přístupování učitele k dítěti (jako k jedinečné, neopakovatelné, originální osobnosti) • Modifikování obsahu na potřeby dítěte • Diferencování vzdělávací nabídky • Participování dítěte na vzdělávání • Svobodná volba dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj potenciálu • Chut' poznávat a učit se • Socializace a soc. dovednosti • Příprava dětí na ZŠ • Založené klíčové kompetence • Děti vedené k sebeřízení • Děti jsou výsledkem kvality předškolního vzdělávání
Učitelé	<i>Formální kompetence a druh vzdělání. Postoje učitelů, hodnoty, pohled na dítě, znalosti a učení (Sheridan, 2009). Podmínky ovlivňující práci učitelů.</i>	<i>Učitelovo chápání úkolu předškolního zařízení, jeho profesní role, provádění akcí a učení. Pohled učitele na dítě. Snaha porozumět perspektivám dítěte z hlediska strategií, přístupů a souhry s dětmi (Sheridan, 2009).</i>	<i>Schopnost učitele spojit zájmy a záměry dětí učit se s cíli společnosti (Sheridan, 2009).</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualizovaný ŠVP • Přizpůsobivý ŠVP • Vzdělávací program s tématy, které děti zajímají • Kvalifikace učitele • Poměr počtu dětí na učitele • Materiální vybavení třídy • Delegující vedení • Otevřené vedení • Finanční podpora z projektů • Přítomnost asistentů 	<ul style="list-style-type: none"> • Vytváření přátelského klimatu • Individualizovaný přístup • Spolupracování s rodiči • Komunikování se všemi aktéry (zpětná vazba) • Komunikování s rodiči (odborný jazyk) • Komunikování s rodiči a dětmi (empatie) • Sřídání a různorodost činností • Pojetí dítěte jako aktéra a spoluvůrce kvality reflektující se v chování učitele 	<ul style="list-style-type: none"> • Příprava dítěte na život • Připravenost na ZŠ • Rozvoj každého dítěte dle jeho možností • Probuzení zájmu dětí o učení • Socializace a soc. dovednosti • Dodržování společenských konvencí • Přidaná hodnota ke vzdělávání - dobrý pocit, „něco navíc“

Rodiče	<i>Očekávané podmínky rodičů pro realizování kvalitního předškolního vzdělávání (Vlasov et al., 2019).</i>	<i>Očekávané činnosti tvořící péči vedoucí k respektování jedinečných potřeb a přání dětí. Specifické preference toho, co rodiče hledají z hlediska filozofie péče a vzdělávání dětí (Glenn-Applegate et al., 2011).</i>	<i>Očekávaný soubor jevů, který odpovídá naplnění požadovaných strukturálních a procesních prvků.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Kvalifikovaný učitel s praxí • Poměr počtu dětí na učitele • Věkově heterogenní třídy 	<ul style="list-style-type: none"> • Podporování individuálního rozvoje s respektem potřeb dítěte • Interagování učitele s dětmi • Spolupracování s rodiči • Spolupracování se ZŠ • Interagování se ZŠ (zpětná vazba od učitelek ZŠ) • Spolupracování se zájmovými sdruženími v obci/městě • Sledování a přizpůsobování se trendům vzdělávání • Učení prožitkem • Předávání „něčeho navíc“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Spokojené dítě • Dítě s touhou učit se • Socializace • Samostatné dítě • Dobrý pocit dítěte • Vztah k dalšímu vzdělávání • Příprava na ZŠ • Kompetence pro život (samostatnost, sebeprosazení, asertivita, tolerance, komunikativnost)

Děti	<i>Podmínky vnímané dětmi jako ovlivňující kvalitu jejich života v mateřské škole.</i>	<i>Účast dětí na vzdělávání a jejich vliv (Sheridan, 2009). Prožívaný komfort v prostředí třídy, úroveň akceptace a zapojení do aktivit Ceglowski a Bacigalupa (2002).</i>	<i>Představy a přání dětí o spokojeném pobytu v mateřské škole.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Různorodost hraček • Přítomnost zvířat • Exteriér MŠ – zahrada a další příležitosti k vyžití • Frekvence pobytu venku 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagování s ostatními dětmi • Interagování s učitelem • Svoboda a volba v rozhodování 	<ul style="list-style-type: none"> • Socializace • Vnímaná a respektovaná osobnost dítěte • Pocit akceptace a porozumění • Příležitosti k učení zodpovědnosti a samostatnosti • Příležitosti k učení se nových věcí • Podporované aktérství dítěte

Dekonstrukce kvality prostřednictvím *ekologického rámce pro dekonstrukci a rekonstrukci kvality* poskytla nejen zjištění o strukturálních a procesních prvcích kvality, ale také odhalila, jak aktéři implicitně pojímají vztah struktur a procesů ke kýženým výsledkům předškolního vzdělávání. Dostává se zde hlubší analýzy vztahu strukturálních prvků jako rámce pro úroveň kvality zkušeností a interakcí aktérů v rámci mateřské školy, a jejich synergií v naplňování představ úkolů předškolního vzdělávání. Po dekonstrukci kvality následuje rekonstrukce ve

smyslu vztažení jednotlivých aspektů k sobě navzájem, k existujícím teoriím a k předcházejícím výzkumům. Rekonstrukce umožnila také porovnat perspektivu výzkumníků, učitelů, rodičů a dětí. Tento proces je zakončen definováním a popisem kvality jako dynamického a kulturně citlivého konceptu (Sheridan, 2009). A právě dalším krokům v procesu definování kvality v rámci jednotlivých perspektiv se věnuje následující text.

Z tabulky 1 opírající se o rámeček lze postřehnout prvky, které mohou být označeny jako charakteristické pro jednotlivé aktéry. Výzkumníci se orientovali na strukturální prvky odrážející respektování politik, strategií a aspektů týkajících se fungování a vedení školy jako výchozího bodu pro jejich naplňování v rámci procesu, kde nejvíce rezonoval vzdělávací program a specifika v přístupu k dítěti. Výsledky dodržování těchto prvků se orientovaly na rozvoj osobnosti dítěte na základě jeho potenciálu, vedení k pokládání základů klíčových kompetencí a přípravě na základní školu. Mezi další prvky, které odráží dnešní pojetí dítěte a dětství, patřila modifikace vzdělávacího obsahu vzhledem k potřebám dítěte, diferenciací vzdělávací nabídky, participace dítěte na vzdělávání a svobodná volba dětí. Zde je patrný vliv času a proměny společnosti na pojetí kvality. Zatímco mateřská škola v České republice představovala v minulosti nástroj pro naplňování společenských cílů, které byly často preferovány nad zájmy dítěte (Šmelová, 2005), dnes se do popředí staví respektování jedinečnosti dítěte a jeho neopakovatelnosti. To se také odráží ve výsledcích *kvalitního* vzdělávání, kde je možné zaznamenat posun od předškolního vzdělávání jako přípravy na základní školu s jednoznačným vymezením požadavků na vědomosti, dovednosti a návyky, bez zřetele k individuálním zvláštnostem dětí (Šmelová, 2005), k akceptování přirozených vývojových specifíků dětí a jejich rozvoji ve všech oblastech (MŠMT, 2021). I přesto, že i dnes jsou k dispozici jasná kritéria a indikátory kvality, v minulosti byla kvalita pojímána jako dodržování silně unifikované vzdělávací nabídky založené na transmisi. Z toho také vycházela nepotřebnost otázek sebehodnocení, vlastní efektivity či kvality vzhledem k podmínkám. Kvalita byla určována a hodnocena s celoplošně platnými pravidly. *Kvalitní* byla tak instituce, která splňovala tato pravidla, kvalita vzdělávacího systému byla závislá na přípravě každého učitele (Rýdl, 2002). Do jisté míry je však otázka kvality vždy v rukou učitele a zřejmě je možné konstatovat, že tomu tak bude i nadále. I z toho důvodu je v současnosti věnována v českém prostředí pozornost učitelům a jejich osobnostním i profesním dispozicím, jejichž úroveň ovlivňuje kvalitu předškolního vzdělávání².

² Např. kvalita reflexe u učitelů (Syslová & Hornáčková, 2014); rámeček profesních kvalit učitele (Syslová & Chaloupková, 2015); pedagogický výzkum v teorii a praxi zaměřující se na učitele v předškolním vzdělávání a jeho přípravou na profesi (Syslová, 2017a) nebo kvalita a kvalifikace učitele (Syslová, 2017b) ad.

Z realizovaného výzkumu je patrné, že učitelé vnímají děti jako spolutvůrce kvality. U učitelů se strukturální prvky orientují na vzdělávací program a adekvátní podmínky pro jejich pedagogický výkon. Zde je tak možné zachytit postupování kvality blíže do „praktické“ sféry. Výsledky se v perspektivě učitelů orientují širěji, a to s akcentem na přípravu dítěte na život, individuální rozvoj s konstruováním znalostí, socializaci a také na předávání přidané hodnoty ve smyslu dobrého pocitu a radosti z každého dne. Práce učitelů, která se orientuje také na předávání významu abstrahovaných ze zkušeností spíše než na důraz na samotnou aktivitu, je výzkumem označována jako kvalitnější (Sheridan, 2001a). Tato schopnost vychází z kompetentnosti a profesionality učitele. Koncepce vzdělávacího programu a její pojetí učitelem ovlivňuje interakci mezi učitelem a dětmi, a tím i kvalitu vzdělávání a mateřské školy (Samuelsson et al., 2006). Další výzkumy o kvalitě opět zdůrazňují význam učitelů s teoretickými i pedagogickými znalostmi (Clark-Stewart et al., 2002; Sylva et al., 2004). Specifické kvality jednotlivých učitelů mohou být třibeny i v rámci vysokoškolského studia, které je široce diskutováno napříč odbornou i laickou komunitou. Vysokoškolské vzdělání jako požadavek pro učitele mateřských škol bylo v našich podmínkách (bývalém Československu) aktuální velmi krátce (1946–1949) a od roku 1950 stále přetrvává středoškolské studium jako dostačující pro výkon učitele mateřské školy (Syslová, 2017b). Vzhledem ke skutečnosti, že se požadavky na učitele stále zvyšují ve smyslu potřeby zvládat širší spektrum odborných, pedagogických i sociálních znalostí a dovedností (Syslová, 2017; Šmelová, 2005), je legitimním požadavkem potřeba vyššího vzdělání. Jako nadbytečné jej však vnímají učitelky se středoškolským vzděláním, které oponují lepší praktickou přípravou získanou na středních školách. Tyto argumenty se však výzkumy ukázaly jako liché. Kvalifikovaní učitelé disponují dle Britto et al. (2011), Early et al. (2007), Litjens a Taguma (2010), Fontaine et al. (2006) lepšími předpoklady k vytváření obohacujícího a stimulujícího prostředí, čímž vytváří platformu pro poskytování kvalitního vzdělávání spojeného se zlepšenými podmínkami pro učení a pocitu pohody dětí. Součástí dispozic učitele by mělo být i profesní myšlení vedoucí k efektivnímu jednání s dětmi v každodenních činnostech, avšak při srovnání s učitelkami se středoškolským vzděláním zde byly nalezeny limity v dosažení hladin kognitivního myšlení v oblasti reflexe své pedagogické činnosti (Syslová & Hornáčková, 2014). Vysokoškolské vzdělání by tak nemělo být vnímáno jako „nadstandard“, ale jako příležitost ke zkvalitňování pedagogického výkonu a rozšiřování obzorů v rámci celoživotního sebevzdělávání. Limitem z pohledu výzkumníků je kvalita uchazečů a jejich vnitřní přesvědčení o významu vysokoškolského vzdělávání, které jim může bránit v otevřeném myšlení, kdy je možné aktivně přijímat a začleňovat nově nabyté poznatky do své pedagogické praxe. Úroveň kvality předškolní péče a vzdělávání je také pravidelně monitorována OECD, kdy právě kvalifikace učitelů je sledována jako jeden z indikátorů kvality předškolního vzdělávání. Ve většině zemí OECD je

kvalifikačním požadavkem ISCED úrovně 6, což je bakalářské a ekvivalentní vzdělání (OECD, 2022).

Kvalifikovanost se objevovala i v perspektivě rodičů, kteří se co se týče strukturálních prvků, omezili na poměr počtu dětí na učitele a požadavku věkově heterogenních tříd. Požadavky na procesní prvky u rodičů podnítily větší diskuzi, která se zaměřovala především na interakci, ať už v širším slova smyslu (spolupráce se zájmovými sdruženími v obci/městě, spolupráce se ZŠ) nebo v interakci s dětmi a rodiči. Spolupráce s rodiči významně rezonovala i u učitelů.

I zde je možné pozorovat posun vztahu školy a rodiny, kdy v minulosti nebyla rodina pro školu partnerem a musela se podřizovat požadavkům mateřské školy (Šmelová, 2005), zatímco dnes je škola otevřeným prostorem pro spolupodílení se na rozvoji dítěte. V českém prostředí škola zastávala v minulosti roli poskytovatele rad a informací. Charakteristickým jevem komunikace byla jednosměrnost. Možnost zapojování do diskuzí a třídních aktivit byla rodičům nabídnuta až v 70. a 80. letech. Výzvy ze strany státu k větší participaci a posílení vztahů nastávají v 90. letech (Rabušicová et al., 2004). V této době vstoupil do oblasti vzdělávání tržní model, který ve svém chápání rodiče jako *klienta/odběratele služeb*, podtrhl roli komunikace školy a rodiny. Terminologie používaná v dnešním diskurzu o škole a rodině se posunula od „rodičovského zapojení“ k „partnerství mezi školou a rodinou“ (Rabušicová et al., 2004).

Tento partnerský vztah je ale spíše ideálem než skutečností (Rabušicová et al., 2004). Proměny vztahu školy a rodiny vychází také z proměny rodiny. Dnešní rodina má jiné hodnoty a potřeby, které se reflektují v míře participace rodičů na předškolním vzdělávání (Šmelová, 2005). Vedle partnerského vztahu, se rodiče často objevují v roli občanů, klientů, popř. v roli problémového rodiče. Je proto očividné, že zkoumané učitelky vyjadřovaly empatii jako nejdůležitější vlastnost v komunikaci s rodiči s tím, že rodiče tento způsob komunikace kvitovali.

Mezi další aspekty kvality, které shodně vyjadřovali rodiče i učitelé, spadaly prvky související se skrytým kurikulem. Způsob, který zvolili rodiče i učitelé k vyjádření skrytého kurikula byl překvapivě shodný, byl vnímán jako „*předávání něčeho navíc*“. Stejně označení může být nalezeno i u výzkumníků (Oelkers & Prior, 1982, podle Jančec et al., 2015), kteří tuto skutečnost připisují rovněž skrytému kurikulu, které ovlivňuje vzdělávací a afektivní výstupy a je nezbytné pro úspěšnou sociální integraci. Toto kurikulum není zahrnuto v oficiálním programu a je obtížně měřitelné (zahrnuje klima školy, hodnoty, vztahy, pravidla a rituály a další sociální aspekty), avšak právě skryté kurikulum má u dětí nižšího věku větší důležitost, protože jeho vliv je silnější (Kroflič, 2001, podle Jančec et al., 2015). Jsou to totiž především skrytá očekávání, která jsou pro děti závažnější než ta vyjádřená slovy (Zalar, 2006). Skryté kurikulum, které se objevuje v každodenním životě mateřské školy, se z psychologického hlediska blíží implicitnímu učení, které významně přispívá k výsledkům učení (Jančec et al.,

2015). V tomto smyslu jej vnímají i zkoumaní učitelé. Způsob komunikace učitele je jedním z hlavních indikátorů demokracie a ohleduplnosti k právům dítěte a jejich naplňování (Zalar, 2006). Proto je pozitivním zjištěním, že učitelé přistupují k dítěti jako ke spolutvůrci kvality předškolního vzdělávání. Skryté kurikulum je mimo jiné ovlivněno i autoritou učitele, která musí sloužit především k osamostatnění dítěte (Kroflíč, 2000 podle Zalar, 2006). To zahrnuje aktivní participaci dětí na vzdělávání, podílení se na formulování a přiřazování významů událostem a na seznamování sebe sama a druhých s bezprostředním a širším prostředím. To umožňuje dětem získávat přirozenou zkušenost s principy demokratického vyjednávání a dosahování konsenzu. Protože jsou ale v těchto procesech aktivními subjekty, spíše než pouhými objekty podřízenosti a nevybíravého přijímání pravidel a požadavků, jsou možnosti ztotožnění se s morálními normami a internalizace univerzálního mravního zákona větší. Tím se snižuje možnost negativního vlivu skrytého kurikula a zároveň jde o proces směřující k rozvoji autonomní morální osobnosti, což je v konečném důsledku cílem procesu vzdělávání (Zalar, 2006).

Autonomně orientované představy o životě v mateřské škole silně rezonovaly v perspektivě samotných dětí. V některých případech však děti nedisponovaly dostatečnou volností v projevu jejich osobnosti při rozhodování. V pojetí dětí se ale nejedná o „*anarchistické*“ tendence, nýbrž o potřebu být vyslyšen a o možnosti vlastního seberozhodování, což je projevem demokratické společnosti. Respektováním prvků sebehledání, sebespřizpůsobování či sebeuplatňování je naplňován jeden z předpokladů osobnostního pojetí dítěte, jímž je směřování k sebepojetí a autentickému vyjádření. Tento prvek úzce souvisí se směřováním ke svébytné nezávislosti projevující se tendencemi přejímání odpovědnosti svého autonomizujícího se života (Helus, 2004).

Do přístupu k dětem a pojetí dětství tak významně zasahují otázky vycházející z konceptualizace dětství jako sociálně konstruovaného fenoménu. V této konceptualizaci je patrná změna fenoménu dětství jako fáze na cestě k dospělosti a přístup k dítěti jako nezralé, zranitelné a neúplné bytosti, která potřebuje vedení, k dítěti jako sociálnímu aktérovi se schopností řídit směr vlastního života (Rengel, 2014). Aktérství zdůrazňuje rozmanitost individuálního dětství a uznává děti jako sociální účastníky (James & James, 2008). O dětech se tak neuvažuje jako o neúplných bytostech, ale v pojetí „*bytí a stávání se*“ (Lee, 2001), kde „*bytí*“ vyjadřuje dítě jako sociálního aktéra aktivně konstruujícího dětství a „*stávání se*“ reprezentuje dítě v procesu vytvářejícího se dospělého, kterému chybí kompetence dospělého, ale kterým se stane (Uprichard, 2008).

Toto pojetí bylo možné naleznout ve výpovědích napříč výzkumníky, učiteli i rodiči. U výzkumníků v prvcích přístupu učitele k dítěti, v participování dítěte na vzdělávání, ve svobodné volbě dětí a ve vedení k sebeřízení jako výsledku vzdělávání. Učitelé popisovali chování charakterizující pojetí dítěte jako

spolutvůrce kvality, což se snaží i reflektovat ve svém chování. Rodiče dle svých výpovědí toto chování anticipují v podporování individuálního rozvoje dítěte v samostatnosti, asertivitě či sebeprosazení, což rodiče nazvali „*kompetencemi pro život*.“ Všechny tyto prvky úzce souvisí s vytvářením identity. Zatímco právní identita vzniká narozením, osobní, sociální a kulturní identita se vyvíjí a mění. Tato identita musí být živena pocity sounáležitosti, které se rozvíjejí prostřednictvím smysluplných vztahů a interakcí s dospělými a vrstevníky v přívětivém prostředí (Brooker & Woodhead, 2008). Dle výzkumných zjištění všichni aktéři v pojetí kvality vykazovali prevalenci v procesních prvcích, a to v úrovni a četnosti interakcí, čímž implicitně vyjádřili pojetí kvality předškolního vzdělávání v osobnostně orientované dimenzi.

Z dekonstrukce kvality z jednotlivých perspektiv je dle zaměření prvků patrná *prostupnost* kvality, což přispívá k názorům o potřebnosti dialogu mezi aktéry předškolního vzdělávání, který otevírá prostor pro (spolu)konstruování významů a společného chápání mnoha aspektů kvality předškolního vzdělávání (Malović & Malović, 2017).

Shrnutím výše prezentovaných zjištění je konstatování, že kvalita vzniká a vyvíjí se ve vzájemné interakci mezi všemi aktéry předškolního vzdělávání. Proto může být vnímána v rámci ekologického modelu Bronfenbrennera zohledňující vývoj dítěte a člověka ve vlivu různých prostředí, která se podmiňují i navzájem. Dle Sheridan (2001a) je možné označit tuto perspektivu jako *interakční*, tzn. že úroveň kvality nezávisí pouze na prostředí, ve kterém je konstruována, ale také na jednotlivcích, kteří ovlivňují a formují celkové prostředí a rovněž vlastní aktivitu. Další úhel pohledu nabízí tvrzení, že kvalita a aktivita jednotlivých úrovní (národní systémy, dospělí, dítě) působí na vývoj dítěte. Soubor těchto kvalit na různých úrovních je tak výslednou kvalitou vzdělávání. Důležitou roli zde hraje zkušenost jedince. Jak uvádí Marton a Booth (2000) podle Sheridan (2001a), kvalita je kompozitem všech různých způsobů jejího prožívání a zkušeností jedince a stojí ve vztahu k abstraktnímu složení všech různých způsobů prožívání, stejným způsobem jako část stojí ve vztahu k celku. Přestože je zkušenost ve své podstatě jedinečná a nepřenositelná, je možné nalézt společné rysy v představách realizování cílů *kvalitního* předškolního vzdělávání. Mezi tyto představy spadá zejména pojetí dítěte a úroveň interakce. Tyto aspekty jsou nazývány *udržitelnými kvalitami*, protože obvykle přesahují kulturu i dobu a jsou intersubjektivně dohodnuté pro svůj prokazatelný vliv na vzdělávání a well-being dítěte (Sheridan, 2001a). Ve výzkumu byly takovými aspekty respekt k dítěti či příležitost k rozvoji. Samotný význam těchto kvalit je však opět závislý na pojetí každého jedince. Vedle udržitelných kvalit se objevují i kulturně citlivé – *dynamické* – kvality, které byly v rámci výzkumu orientovány například na participaci a míru vlivu dětí či na rovnováhu mezi aktivitami iniciovanými učitelem a dítětem.

Kvalita ale není omezována udržitelnými či dynamickými aspekty, ani subjektivní zkušeností jedince, ale staví na vztahu mezi nimi a jejich interakci (Sheridan, 2001a). V tomto kontextu můžeme hovořit o potřebě *vytváření významu*, které spočívá v konstruování a prohlubování porozumění zejména pedagogické práci a „*dávání smyslu tomu, co se děje*“. Přidělování smyslu se odehrává vždy ve vztahu a v procesech, které zahrnují dialog, reflexi, spory a interpretace (Dahlberg et al., 2013). Moss (2016) upozorňuje na ztrátu *významu* v kontextu tvůrců politik který je vyvolán i vzestupem honby za *kvalitou*, která se však bez významu stává spíše pohodlnou zkratkou, která jednoduše naznačuje potřebu „*něčeho dobrého*“ ve smyslu povrchní líbivosti. *Kvalita* je tak pojmána spíše jako široce používaný jazyk hodnocení, než jako téma k diskusi. Je tedy patrné, že pojem kvality nevychází pouze z filozofického paradigmatu, ale také z konkrétního politicko-ekonomického kontextu, a to neoliberalismu. *Kvalita* je závislá na lidských zdrojích, které mohou zajistiti vysokou návratnost sociálních investic a je součástí instrumentální, kalkulativní a ekonomické racionality neoliberalismu (Moss, 2016). Toto pojetí vzdělávání však oslabilo představivost a schopnost zpochybňovat a vyhledávat alternativy (Judt, 2009). Není tedy vhodné na kvalitu pohlížet z tržní pozice či z pozice vysokých výnosů, protože tento pohled omezuje slovník pro rozvíjení smysluplného diskurzu o kvalitě. Vhodnější alternativou k „*efektivitě*“, „*eficienci*“ či „*výkonu*“ se jeví „*potenciál*“, „*možnost*“, „*interpretace*“, „*demokracie*“, „*vytváření významu*“ ad. (Judt, 2009; Moss, 2016).

Dahlberg a Moss (2005) dodávají, že vzdělávání v raném dětství (a vůbec veškeré vzdělávání) je především politická a etická praxe. Je důležité si odpovídat na otázky: Jaké je pojetí dnešní doby? Jaký je dnešní obraz dítěte, učitele, rodiče a školy? Jak rozumíme dnešnímu vzdělávání a péči? Jaký je cíl vzdělávání? Jaké jsou základní hodnoty vzdělávání? Předškolnímu vzdělávání se tak může přisuzovat význam a hodnota pouze s odpověďmi na tyto otázky (Moss, 2016). Odhalit *kvalitu* znamená nejen přepolitizovat hodnocení, ale také jej otevřít demokratickému procesu zahrnující dialog a kolektivní volbu. To povede k určité míře uznávané diverzity, vyjednaných názorů a ke snaze o konsenzus, i když bude vždy dočasný a podléhající pohybu a experimentování. Zde je možné se ztotožnit s Mossem (2016), který tvrdí, že od vůle k jistotě a definitivnosti, která pohání koncept kvality, je ještě dlouhá cesta.

4. ZÁVĚR A DOPORUČENÍ V OBLASTI VÝZKUMU

Závěrem práce je přiznání, že před samotným vnořením do tématu *kvality* byl úmysl vytvořit definici, která by pregnantně vymezovala prvky kvality. Po rešerši odborné literatury i názorů aktérů vzdělávání na toto téma se však tato představa zcela rozplynula. *Kvalita* je poslední dobou „módním“ slovem v diskuzi o každém výrobku či službě. Nadužívání tohoto slova podvědomě vytváří přesvědčení o plnému porozumění významu. Avšak dle Dahlberga et al. (2013) je pojem kvality problematický a je zapotřebí neustále prohlubovat jeho chápání. Cílem této disertační práce tak bylo poodhalit, jak jednotliví klíčoví aktéři předškolního vzdělání pojmají kvalitu předškolního vzdělávání, čímž bylo zamýšleno přispět do problematiky nazírání na kvalitu z různých perspektiv.

Teoretická základna pro výzkum byla postavena na představení fenoménu *kvality* a jeho složitosti při snaze o jednoznačné definování. Na to navázalo objasnění dominantní dichotomie v diskurzu kvality, a to objektivního a relativního přístupu. Na základě jejich vysvětlení byla vyjádřena potřeba otevřenosti objektivního přístupu dalším klíčovými aktéry. V závěru teoretických východisek byl představen klíčový model pro disertační výzkum, a to *Katzův model čtyř perspektiv na kvalitu předškolního vzdělávání*, který napomohl vymezit výzkumný soubor. V návaznosti na tento model, a pro dokreslení představy o diverzitě zkoumané problematiky, bylo prezentováno několik zahraničních i tuzemských výzkumů k pojetí kvality předškolního vzdělávání jednotlivými aktéry.

Realizace samotného výzkumu vycházela ze zmíněného relativního pojetí kvality, Katzova modelu čtyř perspektiv a z premis, že kvalita je dynamický, časově a kulturně determinovaný fenomén, jehož pojetí se vytváří v diskurzu aktérů předškolního vzdělávání (Dahlberg et al., 2013; Sheridan, 2009). K odhalování tohoto pojetí bylo využito polostrukturovaného interview, Delphi metody a kresby a interview s dětmi předškolního věku. Východiskem pro konstrukci interview a Delphi metody byl Dittonův model kvality (2009). Inspirace pro výzkum často opomíjené skupiny aktérů – dětí – byla nalezena v ojediněle realizovaných výzkumech týkajících se odhalování kvality (Langsted, 1994; Rengel, 2014; Sheridan & Samuelsson, 2001). Výzkumná zjištění byla interpretována s oporou o *ekologický rámec jako nástroj k dekonstrukci a rekonstrukci kvality* a identifikování subjektivních hodnot, přesvědčení a zájmů, které ovlivňují pojetí kvality předškolního vzdělávání (Munton et al., 1995).

Výsledkem následné rekonstrukce kvality jsou pojetí jednotlivých aktérů, která byla interpretována a z nichž bylo možné vyčíst témata, která jsou pro jednotlivé aktéry důležitá či kontroverzní. Domnívám se, že přílišné zestručnění získaných zjištění není žádoucí, protože by mohlo dojít k devalvaci komplexity jevu. Nicméně je možné konstatovat, že výzkum přinesl zajímavá zjištění, mezi ně patří

vnímání fundamentů kvality napříč aktéry s ohledem na jedinečnost a neopakovatelnost v dětském *bytí a stávání se*, na formální kurikulum, ale mnohém více na skryté kurikulum, kvalitu vztahů a osobnost učitele.

Proces definování kvality není, a zřejmě ani nikdy nebude statický. Jediná konstanta v životě je změna a tak, jako se mění společnost, i *kvalita* musí být otevřena změnám a redefinování, a to „*v souladu s výzkumy, teoriemi učení, cílů a hodnot společnosti musí proces definování kvality a vývoj metod jejího hodnocení pokračovat v nikdy nekončícím procesu*“ (Sheridan, 2001, s. 26). Nicméně snaha o konceptualizování kvality tak, aby vyhovovala složitosti, hodnotám, rozmanitosti, subjektivitě, perspektivám a dalším proměnným může být „*honem na divokou husu*“ (Dahlberg et al., 2013, s. 111). Na druhou stranu není perspektivní a smysluplné sklouznout do alibistického vágního závěru, že kvalitu tedy *není zapotřebí definovat*. Naopak, je více než žádoucí, aby byly pravidelně uskutečňovány výzkumy mapující pojetí kvality s kulturní citlivostí, zohledňující klíčové aktéry a se zřetelem k dalším proměnným, což podpoří úsilí o zvyšování kvality. Právě tato pojetí reflektující sdílené hodnoty, potřeby a požadavky by se měla stát výchozími pro *hodnocení* kvality.

Tímto se již dostáváme do doporučení v oblasti výzkumu a zajišťování kvality. Kromě frekvence komplexních výzkumů orientujících se na kvalitu je dalším důležitým momentem vytváření významu. Jazyk hodnocení by se měl více orientovat na vytváření významu ve smyslu širších otázek – „*Co je dobrý život?*“ a „*Co to znamená být lidskou bytostí?*“ (Dahlberg et al., 2013). Tento zdánlivý úlet až na hranici ontologických otázek je ale ve své podstatě logický. V kontextu předškolního vzdělávání a orientaci na *bytí a stávání se* to jsou zcela legitimní otázky. Dahlberg et al. (2013) doplňuje, že jazyk kvality končí konstatováním faktu, zatímco jazyk tvorby významu produkuje úsudek o hodnotě.

Dalším významným doporučením, které vzešlo i z rešerše literatury je podpoření výzkumu s dětmi. V tomto případě by mohly být výzkumy vedeny i učiteli, jako osobami, které sdílí s dětmi stejnou realitu mateřské školy a jejich otázky by tak mohly lépe cílit na zjištění dětské perspektivy. Učitel takové mateřské školy by byl i motivován ve snaze zkvalitňování své práce a potažmo předškolního vzdělávání. K hlubšímu prozkoumání kvality z dětské perspektivy by mohly přispět například etnografické studie a longitudinální výzkumy, které by odhalily i případné proměny a vývoj v pojetí fenoménu kvality.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Balaguer, I. (2004): Building a shared vision for quality. *Children in Europe*.
- Bocean, G. C., Popescu, V., D., & Logofătu, M. (2018). Quality in Education – Approaches and Frameworks. „*Ovidius“ University Annals, Economic Sciences Series, 18(2)*, 199–204. <https://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/wp-content/uploads/2019/02/2-2.pdf>
- Boulkedid, R., Abdoul, H., Loustau, M., Sibony, O., & Alberti, C. (2011). Using and reporting the Delphi Method for selecting Healthcare Quality Indicators: A Systematic Review, *PLoS ONE, 6(6)*, e20476. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020476>
- Brady, S. R. (2015). Utilizing and adapting the Delphi method for use in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 14(5)*, 160940691562138. <https://doi.org/10.1177/1609406915621381>
- Britto, P.R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity and commentaries. *Social Policy Report, 25(2)*, 1–31. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00067.x>
- Brodin, J., Hollerer, L., Renblad, K., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2014). Preschool teachers' understanding of quality in preschool: a comparative study in three European countries. *Early Child Development and Care, 185(6)*, 968–981. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.974035>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22(6)*, 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brooker, L. Woodhead, M. (Eds.). (2008). *Developing positive identities*. The Open University.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre- -kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly, 25(2)*, 166–176. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal, 30(2)*, 87–92. <https://doi.org/10.1023/a:1021245017431>
- Custer, R. L., Scarcella, J. A., & Stewart, B. R. (1999). The Modified Delphi Technique - A Rotational Modification. *Journal of Career and Technical Education, 15(2)*. <https://doi.org/10.21061/jcte.v15i2.702>
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulatable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17(1)*, 52–86. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(02)00133-3)

- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care*. Routledge.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Fontaine, N. S., Torre, L. D., Grafwallner, R., & Underhill, B. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302690>
- Heckman, J. J. (2012). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. Heckman The economics of human potential. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität*. Kallmayer.
- Henchion, M., & McIntyre, B. (2005). Market access and competitiveness issues for food SMEs in Europe's lagging rural regions (LRRs). *British Food Journal*, 107(6), 404–422. doi:10.1108/00070700510602183
- Iqbal, S., & Pipon-Young, L. (2009). The Delphi method. *The psychologist*, 22(7), 598–600. https://www.fws.gov/sites/default/files/2022-02/Iqbal%20%26%20Pipon-Young_2009_The%20Dephi%20method.pdf
- James, A., & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage Publications Ltd.
- Janta, B., van Belle, J., & Stewart, K. (2016). *Quality and impact of Centr-based Early Childhood Education and Care*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., &
- Jančec, L., Vorkapić, S. T., & Vodopivec, J. L. (2015). Hidden Curriculum Determinants in (Pre)School Institutions: Implicit Cognition in Action. In Z. Jin (Ed.), *Exploring Implicit Cognition: Learning, Memory, and Social Cognitive Processes* (216–242). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6599-6.ch011>
- Jiřečková, I. (2011). Kritéria kvality školy z pohledu České školní inspekce a systémů řízení kvality ISO a CAF. *Pedagogická orientace*, 21(1), 70–84.

- Judt T. (2009) What is living and what is dead in social democracy? *New York Review of Books*, 56(20), 86–97. <https://www.nybooks.com/articles/2009/12/17/what-is-living-and-what-is-dead-in-social-democrac/>
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“, *Sociální studia*, 9(2), 13–29.
- Katz, L. G. (1999, 20. března). *Multiple perspectives on the quality of programs for young children*. Keynote addressed at the International Conference of the World Organization for Early Childhood Education, Hong kong, China.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. UNESCO.
- Kilner T. (2004). Desirable attributes of the ambulance technician, paramedic, and clinical supervisor: findings from a Delphi study. *Emergency medicine journal: EMJ*, 21(3), 374–378. <https://doi.org/10.1136/emj.2003.008243>
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child’s perspective. In: P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (28–42). SAGE Publications Company.
- Lee N. (2001) *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press.
- Linstone, H. A., Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and Applications*. Addison Wesley Publishing Company. http://www foresight.pl/assets/downloads/publications/Turoff_Linstone.pdf
- Litjens, I. & M. Taguma. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting for the network on early childhood education and care*. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC\(2010\)3/REV1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1/en/pdf)
- Malović, M., & Malović, S. (2017). Parents’ perspective on the quality of kindergarten. *Research in Pedagogy*, 7(2), 200–220. <https://doi.org/10.17810/2015.60>
- Melhuish, E., C., Ereky-Stevens, K. Petrogiannis, Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Technical Report. European Commission, <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>
- Moss, P. (1994). Defining quality: values, stakeholders and processes. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services* (1–9). Paul Chapman Publishing.
- Moss, P. (2001). *Beyond Early Childhood Education and Care*. <https://www.oecd.org/education/school/2535274.pdf>

- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Mullen P. M. (2003). Delphi: myths and reality. *Journal of health organization and management*, 17(1), 37–52. <https://doi.org/10.1108/14777260310469319>
- Munton, A. G., Mooney, A., & Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. *Early Child Development and Care*, 114(1), 11–23. doi:10.1080/0300443951140102
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Padel, S., & Midmore, P. (2005). The development of the European market for organic products: insights from a Delphi study. *British Food Journal*, 107(8), 626–647. <https://doi.org/10.1108/00070700510611011>
- Pazour, M., & Straková, J. (2020). Využití metody Delphi pro identifikaci klíčových témat vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 70(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1571>
- Penn, H. (1999). *A framework for quality: A European perspective*. <https://childcarecanada.org/sites/default/files/fs6.pdf>
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). Škola a (versus) rodina. Masarykova univerzita.
- Rengel, K. (2014). Research with Children in Kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 34–39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.083>
- Rivière, M. (2018). What is the Delphi method and what is it used for? Medium. <https://1url.cz/TzTFu>
- Rýdl, K. (2002). K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2(1), 104-123. <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula: In a comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11–30. <https://doi.org/10.1007/bf03165975>
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool: An issue of perspectives* [Dissertation Thesis]. Acta Universitatis Gothoburgensis. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/10307/gupea_2077_10307_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197–217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Education Research*, 53(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>

- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Scheerens, J., Luyten, H., & van Ravens, J. (2011). Perspectives on Educational Quality. In J. Scheerens, H. Luyten, J. van Ravens (Eds.), *Perspectives on Educational Quality* (3–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0926-3_1
- Slot, P. (2017). *Literature review on Early Childhood Education and Care quality: Relations between structural characteristics at different levels and process quality*. OECD. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf)
- Søndergaard, E., & Reventlow, S. (2019). Drawing as a Facilitating Approach When Conducting Research Among Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406918822558>
- Sourani, A., & Sohail, M. (2014). The Delphi Method: Review and Use in Construction Management Research. *International Journal of Construction Education and Research*, 11, 54–76. [10.1080/15578771.2014.917132](https://doi.org/10.1080/15578771.2014.917132)
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (63–81). Brno: Paido.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W., & Hollingworth, K. (2014). *Students' Educational and Developmental Outcomes at Age 16: Effective Pre-School, Primary and Secondary Education (EPPSE 3–16) Project*. Institute of Education and Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/351499/RB354_-_Students_educational_and_developmental_outcomes_at_age_16_Brief.pdf
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Syslová, Z. (2017a). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masaryková univerzita.
- Syslová, Z. (2017b). Kvalita versus kvalifikace: jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol? *Online Journal of Primary and Preschool Education*. <https://doi.org/10.21062/ujep/29.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/1>.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4). <https://doi.org/10.5817/pedor2014-4-535>
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.

- Šmelová, E., (2005). Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*, 15(1), 52–57.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1391/1028>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Taylor, E. (2020). We Agree, Don't We? The Delphi Method for Health Environments Research. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 13(1), 11–23. <https://doi.org/10.1177/1937586719887709>
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*. 22. 303-313. <https://10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>.
- Visković, I. (2013. 6. června). *Application of Delphi Method in pedagogy*. Proceedings of the 7. International Scientific and Practical Conference Problems of Empirical Research in Psychology, Kyjev, Ukrajina.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, Sa. & Sulonen, H. (2019). Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care. https://onlinecourses.jyu.fi/pluginfile.php/1381/course/section/253/FINEEC_Guidelines-and-recommendations_web.pdf
- Zalar, K. (2006). Hidden curriculum In M. Persson (Ed.), *A Vision of European Teaching and Learning - Perspectives on the new role of the teacher* (141-155). *The Learning Teacher Network*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/67039.pdf#page=142>
- Zlatníček, P. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Studie v domácím recenzovaném časopise
Majerčíková, J., Horníčková, B., & Lorencová, S. (2020). Mateřská škola jako „zabalená krabička“. <i>Pedagogická orientace</i> , 30(3). 231-241. doi: https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-231
Horníčková, B. (2019). Prvky narativní metody v učebnicích a cizojazyčných literárních textech pro osvojování si angličtiny u dětí předškolního věku. <i>Scientia et Eruditio</i> , 3(3), 15-26. doi: http://dx.doi.org/10.31262/2585-8556/2019/3/3/15-26
Studie v zahraničním časopise
Horníčková, B., Majerčíková, J., & Tirpáková, A. (2023). Parents' attitudes to compulsory preschool education in the Czech Republic and Slovakia. <i>Journal of Language and Cultural Education</i> , 11(1), doi:10.2478/jolace-2023-0006
Majerčíková, J., & Horníčková, B. (2020). The perspectives of parents in relation to the concepts of the quality of pre-school education. Analysis of research discourse. <i>Journal of Language and Cultural Education</i> , 8(2), 69-93. doi: https://doi.org/10.2478/jolace-2020-0014
Horníčková, B. (2022). University Preparation of Kindergarten Teachers for English Teaching in the Czech Republic. <i>Center for Educational Policy Studies Journal</i> . Online sekce <i>Recently accepted papers</i> , https://doi.org/10.26529/cepsj.1378
Ostatní
Editorská činnost
Horníčková, B. (Ed.): Uvádění angličtiny do předškolního vzdělávání: výzkumné sondy do současného stavu v České republice a na Slovensku. Hradec Králové: Gaudeamus. https://1url.cz/uuFqD

Příspěvky ve sborníku
<p>Horníčková, B. (2021). Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem. In B. Horníčková (Ed.), <i>Uvádění angličtiny do předškolního vzdělávání: výzkumné sondy do současného stavu v České republice a na Slovensku</i> (pp. 9 - 31). Gaudeamus. https://1url.cz/uuFqD</p>
Příspěvky na konferenci
<p>Horníčková, B. (2022). Aktivity na rozvoj jazykových dovedností v angličtině u žáků na prvním stupni ZŠ. In H. Vančová, (Ed.) <i>Súčasný výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? Zborník abstraktov</i>. Nitra: SlovakEdu. https://www.slovakedu.com/products/vyzvy2022-zbornik-abstraktov/</p>
<p>Horníčková, B. (2021). Novela zákona o pedagogických pracovnících z pohledu rodičů. In Švaříček, R. & Voňková, H. (2021). <i>Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku</i> (pp. 387 - 390). Česká asociace pedagogického výzkumu. https://1url.cz/5KOR1</p>
<p>Horníčková, B. & Lorencová, S. (2021). Parents' Opinions on Compulsory Pre-school Attendance in the Czech Republic. <i>International Journal of Educational and Pedagogical Sciences</i>, 15(2), 257-262.</p>
<p>Horníčková, B., & Lorencová, S. (2021). 'The Importance of Compulsory Pre-School Education from the Parents' Perspective in the Czech Republic'. <i>International Journal of Humanities and Social Sciences</i>, 15(9), 858 – 862.</p>
<p>Horníčková, B. (2021). Zájem o domácí vzdělávání po Covidu-19. <i>konference Proměny rodiny X. Vztahy v rodině v čase pandemie</i> (Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd).</p>

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA

Osobní informace:

Jméno a příjmení: Beata Horníčková
E-mail: b_hornickova@utb.cz
Kontaktní telefon: +420 576 032 063

Vzdělání:

2019 – současnost

Doktorské studium

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Obor Pedagogika

Téma závěrečné kvalifikační práce: Kvalita předškolního vzdělávání v perspektivách jeho klíčových aktérů

2020

Rigorózní zkouška

Obor Předškolní pedagogika

Téma závěrečné kvalifikační práce: Příprava učitelů mateřských škol na seznamování dětí předškolního věku s anglickým jazykem

2017 – 2019

Navazující magisterské studium

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Obor Pedagogika předškolního věku

Téma závěrečné kvalifikační práce: Narativní metody ve vyučovacích prostředcích angličtiny pro preprimární vzdělávání

2014 – 2017

Bakalářské studium

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Obor Učitelství pro mateřské školy

Téma závěrečné kvalifikační práce: Problémy mateřských škol z pohledu České školní inspekce

Jazykové vzdělání

Státní jazyková zkouška z angličtiny

Zaměstnání

2019 – doposud

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Pozice: asistent

Pedagogická činnost

Název předmětu
Anglický jazyk 1
Anglický jazyk 2
Anglický jazyk v primárním vzdělávání
Didaktika anglického jazyka 1
Didaktika anglického jazyka 2
Integrované výuka anglického jazyka
Metodika anglického jazyka pro MŠ I
Metodika anglického jazyka pro MŠ II
Didaktika anglického jazyka s praxí 1
Didaktika anglického jazyka s praxí 2
Anglický jazyk I
Anglický jazyk II
Anglický jazyk V
Anglický jazyk VI
Odborná komunikace v cizím jazyce I
Odborná komunikace v cizím jazyce II
Pedagogical Communication
Pedagogická evaluace v předškolním vzdělávání
Jazyková a literární gramotnost + praxe
Speciální pedagogika pro učitele
Integrované vzdělávání v podmínkách MŠ

Vedení bakalářských prací: 18x

Oponování bakalářských prací a SVOČ: 14x

Aktivní účast na konferencích a workshopech

Vystoupení na domácích konferencích
<p>Konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku (Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Brno), Brno, 13.9.2021 Příspěvek: Novela zákona o pedagogických pracovnících z pohledu rodičů Dostupné na: https://webcentrum.muni.cz/media/3343087/capv-2021-sborni-k-prispevku-na-cestech-ke-spravedlnosti.pdf</p>
<p>Konference: Súčasný výzvy vo vyučovaní jazykov: Ako ďalej? Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity a OZ SlovakEdu, Trnava, Slovensko 5. – 6.12.2022 Příspěvek: Aktivity na rozvoj jazykových dovedností v angličtině u žáků na prvním stupni ZŠ Vančová, H. (Ed.) (2023). <i>Súčasný výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? Zborník abstraktov</i>. Nitra: SlovakEdu. Dostupné na: https://www.slovakedu.com/products/vyzvy2022-zbornik-abstraktov/</p>
<p>Konference Proměny rodiny X. Vztahy v rodině v čase pandemie (Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd), Opava, 11.11.2021 Příspěvek: Zájem o domácí vzdělávání po Covidu-19 Dostupné na: https://www.slu.cz/file/cul/8a5326fc-e856-42a0-b948-ee7783e28e4d</p>
Vystoupení na mezinárodních konferencích
<p>ICERI 2020: 22nd International Conference on Education, Research and Innovation on August 19-20, 2020 at Budapest, Hungary</p> <p>Příspěvek 1: Parents' Opinions on Compulsory Pre-School Attendance in the Czech Republic, autoři Horníčková, Lorencová</p> <p>Příspěvek 2: Parents' Expectations from Compulsory Pre-School Education in the Slovak Republic, autoři Lorencová, Horníčková</p>
<p>ICERI 2021: International Conference on Education, Research and Innovation on March 22-23, 2021 in Prague, Czechia</p>

<p>Příspěvek 1: The Importance of Compulsory Pre-School Education from the Parents' Perspective in the Czech Republic, autoři Horníčková, Lorencová</p> <p>Příspěvek 2: Parents' Attitude toward Compulsory Pre-School Education in Slovakia, autoři Lorencová, Horníčková</p>
Workshop
<p>Výzvy 2022: SúčasnÉ výzvy vo vyučovaní jazykov: Ako ďalej? – konferencie SlovakEdu, o.z., 5. – 6. 12. 2022, Trnava, Slovensko</p> <p>Příspěvek: Aktivita na rozvoj jazykových dovedností v angličtině u žáků na prvním stupni ZŠ</p>

Grantové a další projekty

IGA
<p>IGA/FHS/2020/002</p> <p>Postoje rodičů k předškolnímu vzdělávání v podmínkách České a Slovenské republiky</p> <p>Cílem projektu bylo zjistit a objasnit, jaké jsou postoje rodičů k povinnému předškolnímu vzdělávání v podmínkách mateřských škol v České a Slovenské republice a komparovat názory a postoje rodičů ke vzdělávání v mateřských školách rok před nástupem jejich dětí do základního vzdělávání v obou zemích.</p> <p>Pozice: hlavní řešitel (2020 - 2021)</p> <p>Projekt byl úspěšně splněn.</p>
Další projekty
2022
<p>DUO UTB: Strategický projekt UTB ve Zlíně II</p> <p>Pozice: realizátor doučovacích kurzů angličtiny pro studenty FHS</p>
2021
<p>DUO UTB: Strategický projekt UTB ve Zlíně II</p> <p>Pozice: realizátor doučovacích kurzů angličtiny pro studenty FHS</p>

Absolvované stáže

Studijní pobyt v zahraničí
Univerzita Komenského v Bratislave Pedagogická fakulta Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky Termín realizace: 7.11.2022 – 2.12.2022

Školení, semináře, webináře a workshopy

2023
Publication Strategies Moderní nástroje pro motivaci žáků na hodinách cizích jazyků
2022
Etika výzkumu, GDPR a související právní aspekty
2021
Rešeršování (nejen) pro kvalitativní design Přehledová studie a kvalitativní design Přednáška zaměřující se na práci s vědeckými zdroji, ústní projev a dovednosti vyjadřování se v anglickém jazyce v prostředí mezinárodních konferencí – Critical Approach to Scholarly Sources, Academic speaking skills Prezenční a rétorické dovednosti Práce s databázovými zdroji vědeckých a odborných textů, open access Příprava projektů do soutěží tuzemských poskytovatelů Projektové a finanční řízení Autorské právo a nakládání s duševním vlastnictvím Digitálne technológie vo výučbe cudzích jazykov Praktické tipy na distančnú výučbu cudzích jazykov Webinář Writefull
2020
Scientific writing Etika publikování

Příprava projektu do soutěží tuzemských poskytovatelů

2019

Výzvy 2019: Súčasn� výzvy vo vyučovaní jazykov: Ako ďalej?

PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.

**Kvalita předškolního vzdělávání v perspektivách jeho klíčových
aktérů**

The quality of preschool education in the perspectives of its key actors

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín

1. vydání

Publikace byla vydána elektronicky

Sazba: Beata Horníčková

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2024

ISBN 978-80-7678-226-6

