

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

2/2017

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8,
771 47 OLOMOUC

Redakční rada:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově) doc.

PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)

prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Šárka Klímová (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správně právní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu kultury pod číslem **MK 67581/2012** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152**.

Magister: reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc, Křížkovského 8,
771 47 Olomouc, the Czech Republic

Editorial Board:

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowiczek (University of Kraków)

Editing:

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Šárka Klímová (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and may be based civil, administrative law or criminal liability.

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012 under number **MK 67581/2012** and since 7. 12. 2012 has **ISSN1805-7152**.

OBSAH

Výzkumná šetření

Uspokojování individuálně identifikovaných vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol

Radmila Burkovičová _____ 7

Jak spolu komunikují děti o pubertě?

Miluše Rašková, Wan Zhengwei _____ 23

Odborně teoretické studie

Pojetí dítěte, kurikulárních dokumentů a jejich předchůdců v kontextu historicko-sociálních proměn do roku 1989

Alena Berčíková _____ 41

Efektivní strategie zvyšování profesních kompetencí pedagoga v primárním vzdělávání

Marcela Otavová _____ 53

Recenze

Kolesová, E. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči*. 2016.

Lucie Vyhliďalová (rec.) _____ 63

Čadilová, V., Žampachová, V. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchou autistického spektra*. 2016.

Lucie Schwarzová (rec.) _____ 66

CONTENTS

Research

Satisfying Individually Identified Educational Needs of Kindergarten Teachers

Radmila Burkovičová _____ 7

How do children communicate about puberty?

Miluše Rašková, Wan Zhengwei _____ 23

Theoretical papers

The concept of a child, a curriculum documents and their predecessor in the historical-social context until 1989

Alena Berčíková _____ 41

Effective strategies for increasing the professional competencies of the teacher in primary education

Marcela Otavová _____ 53

Reviews

Kolesová, E. *How to help your child with a speech defect: practical advice for parents and their children.* 2016.

Vyhliďalová Lucie (rev.) _____ 63

Čadilová, V., Žampachová, V. *Creating of individual education plans.* 2016.

Lucie Schwarzová (rev.) _____ 66

Uspokojování individuálně identifikovaných vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol

Radmila Burkovičová

Katedra preprimární a primární pedagogiky, Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita

Dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* jedním ze tří klíčových priorit uvádí podporu kvalitní výuky a učitele jako její podstatný předpoklad. Podporovat kvalifikovaného učitele v jeho profesi představuje mj. organizování a vytváření podmínek pro jeho další vzdělávání v době, kdy již svou profesi vykonává.

Indikátorem „další vzdělávání učitelů“ je možné hodnotit i kvalitu učitelských sborů a kvalitu řízení škol. Podle *Analýzy předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* považuje devět z deseti kantorů další vzdělávání učitelů za důležité. Pro sedm z deseti je nabídka kurzů dalšího vzdělávání dostatečná a dvě třetiny učitelů se kurzů dalšího vzdělávání aktuálně účastní. Důvodem pro jejich účast v těchto kurzech je jimi identifikovaná a pojmenovaná vlastní vzdělávací potřeba zvyšování kvality práce a obecný zájem o obor (MŠMT, 2009, s. 10).

O dalším vzdělávání učitelů hovoří J. Kohnová (2009, s. 417) jako o významném podpůrném systému rozvoje školství. Přesto, že se vžil pojem

„další vzdělávání“, mělo by být cílem vzdělávání kontinuální. Je považováno za adekvátnější pojmenování procesu, který odpovídá současné praxi i teorii permanentního profesního růstu učitelů, za termín, který vystihuje realitu celoživotního profesního rozvoje učitelů (Švec, 2002, s. 187-188). Je vzděláváním, ve kterém učitelé získají vnitřní motivaci pro neustálé sebevzdělávání a sebezdokonalování. Procesuálním cílem je zlepšující se učitel a finálním cílem je „ideální učitel“ (Zelina, Valica, Rosa, Jodas, 1996, s. 24).

Účelem kontinuálního vzdělávání učitelů je naplňovat očekávání a potřeby 1) učitelů jako individualit v profesní roli; 2) školy jako vzdělávací instituce, která poskytuje edukační služby prostřednictvím profesionálů; 3) a celé společnosti jako garanta systému vzdělávání (Pavlov, 2006, s. 38). Takto je sledováno i naplňování cílů v rámci projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*, jež je realizován akademickými pracovníky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity ve spolupráci s týmem Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

1. Potřeba, vzdělávací potřeba

Nedostatečnosti, které lidé pocítují a které pro ně mají různou důležitost, označujeme jako potřeby. Závisí na osobnostních charakteristikách jedince, vznikají v průběhu jeho života, jsou spojeny se specifickými podmínkami života jedince a mají sociální charakter.

Potřeba se projevuje jako stav napětí ve vnitřní oblasti organismu. Je subjektivně vnímaná, vyvolává přání a bývá spojená s aktivitou zaměřenou k jejímu uspokojení. Podle K. Paulíka se z hlediska jednotlivce aktivita objektivně

uplatňuje v chování a jednání zaměřeném ke změně neuspokojivé situace v uspokojivou a k odstranění faktorů potencionálně stávající uspokojivou situaci ohrožujících (Paulík, 1998, s. 19).

Potřeby bývají považovány za základní motivační dispozice. Jejich motivační úlohu rozpracoval např. A. H. Murray a upozornil na to, že některé potřeby se orientují na vybití nahromaděné energie, jak to předpokládal Freud, ale že existují i potřeby zaměřené na uchování energie. Takovýto jedinec je spokojen se stavem nečinnosti, klidu a snaží se v něm setrvat (1958). Může se však stávat, že člověk je spokojen i s existujícím stavem věcí, pak aktivitu rovněž nebude vyvíjet. Spíše než nečinnost je však člověku vlastní aktivita spojená se získáváním nových poznatků a uspokojení potřeby je zpravidla prožíváno libě. Co do obsahu, intenzity i způsobů uspokojování se potřeby vyvíjely v historii a vyvíjí se i v individuální ontogenezi (Paulík, 1999, s. 10).

Deficit, případně potenciál provázený tendencí k sebenaplnění, k rozvoji komponent kompetencí, tedy vědomostí, dovedností, schopností, návyků či způsobů jednání označují K. Šedřová a P. Novotný, vzdělávací potřebou (2006, s. 162). Podle P. Jarvise je vzdělávací potřeba (dále také VP) slabý, nejasně definovaný konstrukt, který při operacionalizaci může být zaměřován se zájmem, přáním, tužbou, požadavkem učícího se (2010, s. 269-273).

Vzdělávací potřeby obvykle vyvolávají vzdělávací poptávku. Charakteristickým rysem současné společnosti v Evropě, kterou sociologové, politologové a další odborníci označují jako společnost znalostí, je snaha jejich širokých vrstev získávat znalosti, vědění, a to formálním i neformálním vzděláváním. Úsilí zpravidla následuje po uvědomění si své vzdělávací potřeby, kterou se jedinec některým typem vzdělávání snaží uspokojit. Mezi myšlenkami, které

obsahuje teoretický koncept společnosti znalostí je, že vzdělávání by mělo být celospolečenským procesem a pro každého jedince procesem celoživotním.

Podle I. Pavlova vnímají učitelé vzdělávací potřebu jako napětí mezi požadovanými výsledky práce a hodnoceným reálným výkonem. Proces profesního růstu učitelek mateřských škol se odehrává v kontinuálním vzdělávání a podle I. Pavlova je tvořen několika etapami. V první etapě dochází k identifikaci vzdělávacích potřeb učitelek. Poté následuje etapa plánování profesního rozvoje, dále etapa realizace tohoto plánu prostřednictvím kontinuálního vzdělávání. Čtvrtou etapu představuje evaluace i implementace výsledků vzdělávání. Za významný moment a integrální součást procesu identifikace vzdělávacích potřeb, je považována sebereflexe (Pavlov, 2006, s. 41-43). Avšak individuální vzdělávací potřeby učitelů nemusí být vždy shodné se vzdělávacími požadavky školy (Pavlov, 2006, s. 42).

Podle Z. Palána z výzkumů vyplývá úzká korelace mezi dosaženou úrovní vzdělání a přípravou na povolání a potřebami dalšího vzdělávání. Při nedokonalém prvotním vzdělání vzdělávací potřeby nevznikají, proto je ve vzdělávání dospělých potřebné vzdělávací potřeby u některých sociálních skupin nejdříve vyvolat (Palán, 2002).

Zjišťování vzdělávacích potřeb je zčásti vnějším procesem, v němž je jedinec nebo jedinci zkoumají u druhých jedinců. Předpokladem je ochota zkoumaných se na procesu zjišťování podílet. V první fázi jde o individuální vnitřní proces identifikace a následně o jeho exteriorizaci sdělením identifikované vzdělávací potřeby. Následná analýza identifikovaných vzdělávacích potřeb je dalším krokem, který již může probíhat v součinnosti s výzkumníkem.

Poté je možné plánovat vzdělávací akci, jejímž absolvováním může zcela, částečně (nebo také nemusí) dojít k uspokojení identifikované a analyzované vzdělávací potřeby. Při uspokojení jedněch potřeb mohou vyvstávat potřeby další. Uvedená spirála dokazuje osobní růst jedince.

2. Metodologie výzkumného šetření

Cílem zkoumání bylo zjistit, jakou podobu mají vzdělávací potřeby identifikované a definované učitelkami MŠ zapojenými do projektu **Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí**. Důvodem výzkumu bylo tázání se, s jakou obsahovou náplní kurzy v projektu učitelkám nabídnout.

Výzkumná otázka zněla: Ve kterých oblastech své edukační činnosti identifikují učitelky své aktuální vzdělávací potřeby a jakou intenzitu konkrétní potřeby pociťují?

Předpoklad byl, že se obsah vzdělávacích potřeb učitelek bude etablovat z prostředí MŠ, že každá učitelka bude pociťovat vzdělávací potřebu vztahující se k její profesní činnosti v oblastech vzdělávání dítěte předškolního věku, tuto oblast dokáže u sebe identifikovat, pojmenovat a na stupnici určit intenzitu vzdělávací potřeby A předpokládalo se, že identifikované vzdělávací potřeby učitelek budou aktuální; že se tematicky budou vztahovat zejména k inkluzi a ke vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách.

Zkoumanou skupinou bylo 56 profesně aktivních učitelek MŠ. Jednalo se o dostupný výzkumný soubor. Všechny pracují v mateřských školách v Ostravě a v jejím blízkém okolí. Věkové rozpětí učitelek bylo 25 až 49 let,

rozpětí délky pedagogické praxe 6 až 30 let. 13 učitelek (včetně ředitelek) mělo vysokoškolské bakalářské vzdělání, 4 vysokoškolské magisterské, 4 vyšší odborné, 35 středoškolské, vždy v učitelství pro mateřské školy

3. Zjištěné výsledky

V prvním kroku byly učitelky vyzvány, aby uvedly oblasti, v nichž se aktuálně potřebují vzdělat. Byl získán sumář vzdělávacích potřeb učitelek zúčastněných ve výzkumu. V následujícím kroku byly vyzvány, aby vybraly vzdělávací potřebu z té oblasti, v níž by se chtěly vzdělat nejprve a aby vyhodnotily úroveň této vzdělávací potřeby na škále: nízká, spíše nízká, spíše vysoká, vysoká.

Výzkumná sonda ukazuje skutečnost u určité skupiny pedagogických pracovníků, podskupiny učitelek MŠ v určitém čase na určitém místě. Výsledky sdělení učitelek jsou představovány z hlediska jednotlivce a mají formu *in vivo*. Zjištěné vzdělávací potřeby jsou uvedeny v tabulce.

Tabulka

Identifikované vzdělávací potřeby učitelek mateřských škol, jimi sdělené, s určením stupně intenzity vzdělávací potřeby

Označení potřeby	Učitelkou identifikovaná vlastní vzdělávací potřeba	intenzita potřeby				Suma
		vysoká	spíše vysoká	spíše nízká	nízká	
A	osobnostní a sociální výchova dítěte předškolního věku	28	19	6	3	56
B	matematické představy dětí	28	18	10	0	56
C	interaktivní technologie v životě dětí	35	13	8	0	56
D	metodická podpora pro vhodné aktivity pro děti	21	19	16	0	56
E	diagnostické nástroje pro sledování vývoje klíčových kompetencí dětí	43	12	1	0	56
F	využití didaktické techniky při vzdělávání dětí	20	14	10	12	56
G	všestranná výměna zkušeností s učitelkami z jiných MŠ,	35	12	7	2	56

H	ovládání procesů a podmínek předškolního vzdělávání v rovině teoretické i praktické	35	17	2	2	56
I	způsoby analýzy a vyhodnocení aktivity dítěte v určité oblasti na základě pozorování	35	15	3	3	56
J	diagnostikování sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě	42	9	1	4	56
K	sebereflexe a sebehodnocení	46	10	0	0	56
L	fyziologické procesy vývoje řeči u dětí předškolního věku	41	10	4	1	56
M	poruchy dorozumivacích schopností na konci předškolního období	29	13	10	4	56
N	rozvoj receptivních jazykových dovedností a rozvoj jazykových dovedností produktivních u dětí předškolního věku	16	13	15	12	56
O	systematického plánování činností na	15	13	13	15	56

	podporu rozvoje jazykových a komunikačních dovedností dětí (logopedické prevence) do školních vzdělávacích programů.					
P	odborná spolupráce logopedů a učitelek MŠ při plánování činností se zaměřením na logopedickou prevenci	16	13	13	14	56
	Suma	485	220	119	72	896

3.1 Analýza výsledků

Vzdělávací potřeby označené A, B, C mají souvislost s přímou vzdělávací činností učitelky označovanou jako *přímá pedagogická činnost*. Jedná se o realizační činnosti, v nichž dochází k přímému kontaktu učitelky s dítětem nebo s dětmi. Část učitelkou identifikovaných vzdělávacích potřeb souvisí s přípravnými činnostmi a je záležitostí její didaktické výbavy. Jde o vzdělávací potřeby označené D, E, F, N. Vzdělávací potřeby označené G a P patří do realizačních činností, do podskupiny *vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost*. Do podskupiny přípravných činností pojmenovaných *evaluační činnosti* patří vzdělávací potřeby označené I, J, K. Do podskupiny činností přípravných *plánování a projektování* se dají zařadit vzdělávací potřeby poznačené H, O (Burkovič-

vá, 2012, s. 133-135). Vzdělávací potřeby označené L, M a N, vyjadřují více jak ostatní vyjádřené vzdělávací potřeby poptávání učitelek po teoretickém vstupu do problematiky nebo její upřesnění, doplnění či rozšíření.

Nejvyšší četnost s udaným stupněm intenzity vzdělávací potřeby „vysoká“ mají následující tři vzdělávací potřeby, a to vzdělávací potřeba označená K s četností 46, tj. 82,14 % z celkového stavu 56 učitelek, jež se do výzkumu zapojily, E s četností 43, tj. 76,79 % z celkového stavu 56 učitelek, a J s četností 42, tj. 75,00 %, opět z celkového stavu 56 učitelek. Vzdělávací potřeba K má celkově nejvyšší četnost.

Požadavek sebereflexe a pravdivého sebehodnocení je podstatnou součástí profesionality každého učitele. Poněvadž učitelky měly potřebu o svých identifikovaných vzdělávacích potřebách s badatelkou rozmlouvat, té tak bylo odhaleno, že objevit podstatu, postupy v této oblasti jako svou vzdělávací potřebu identifikovaly učitelky se středoškolským vzděláním. / Pod „E“ bylo zjištěno, že učitelkám chybí znalosti o diagnostických nástrojích, jež by mohly využít při sledování vývoje klíčových kompetencí dětí a při diagnostikování sociálních vztahů mezi dětmi ve třídě.

Ve stupni intenzity „spíše vysoká“ tvoří trojici s nejvyšší četností vzdělávací potřeby označené A a D, kdy obě vykazují četnost 19, tj. každá 33,93 % z celkového stavu 56 učitelek zúčastněných ve výzkumu. Následuje vzdělávací potřeba označená B se zjištěnou četností 18, tj. 32,14 % z celkového počtu 56 učitelek.

Osobnostní a sociální výchova dítěte předškolního věku není novou záležitostí v mateřských školách. Pokud učitelky sdělují svou vzdělávací potřebu

v této oblasti, na jedné straně můžeme být rádi jejich otevřenosti a pravdivosti, na straně druhé se vynořuje řada otázek. Přinejmenším, jak doposud s dítětem pracovaly. Blíže by nám otázky měly osvětlit následující rozhovory. / Matematické představy nejsou novým fenoménem, ale teprve v posledním běhu bakalářského studia byly zařazeny jako samostatné předměty. Rozhovory pravděpodobně ukážou, zda se jedná o identifikovanou vzdělávací potřebu absolventek PedF OU či jiné podskupiny učitelek mateřské školy.

V hodnotě „spíše nízká“ vykazuje nejvyšší četnost vzdělávací potřeba označená D, u níž je zjištěná četnost 16, tj. 28,57 % z celkového stavu 56 učitelek ochotných se výzkumu zúčastnit, následuje vzdělávací potřeba označená N s četností 15, tj. 26,79 % z celkového stavu 56 učitelek a na třetím místě musíme uvést vzdělávací potřeby označené O a P, které vykazují stejnou zjištěnou četnost, každá 13, což je po 23,21 % z celkové četnosti 56 učitelek.

Jestliže učitelky identifikují jako jednu ze vzdělávacích potřeb potřebu metodické podpory vhodných aktivit pro děti, je nutností jim ozřejmit současný model vzdělávání dítěte v preprimárním věku v českých mateřských školách. Takto formulovaná potřeba byla zastoupená mezi třemi s nejvyšší četností i u stupně „spíše vysoká“. Ať se jedná o učitelky se středoškolským vzděláním nebo učitelky se vzděláním vyšším, je vyjádřená vzdělávací potřeba upozorněním, že v systému vzdělávání, ať už dalšího, kontinuálního nebo akademického, by mohlo být něco nedostatečně.

V intenzitě potřeby „nízká“ má nejvyšší četnost vzdělávací potřeba označená O s četností 15, tj. 26,79 % opět z celkové četnosti 56 učitelek, P s četností

14, tj. 25,00 % z celkového stavu 56 učitelek a F s četností 12, což představuje 21,43 % z 56 učitelek, které byly ochotny se výzkumu účastnit.

Sdělené vzdělávací potřeby označené O a P spolu souvisí a odrážejí současnou pozorovanou situaci u dětí preprimárního věku v mateřských školách. Je skutečností, že výslovnost dětí se zhoršuje. / Informační technologie a moderní didaktická technika vstupuje i do mateřských škol, a tak nejen učitelky s delší profesní praxí, ale i nově nastupující absolventky cítí potřebu se trvale seznamovat s jejím využitím.

Celkově učitelky u vzdělávacích potřeb vyjádřily nejvyšší četnost intenzity „vysoká“ (485). A četnost identifikovaného stupně intenzity vzdělávací potřeby má sestupnou tendenci od stupně „vysoká“ ke stupni „nízká“: (vysoká: 485; spíše vysoká: 220; spíše nízká: 119 a nízká: 72). Ty vzdělávací potřeby, které učitelky u sebe identifikovaly, jsou tedy obecně značně intenzivní a vytvářejí požadavek jejich uspokojování v budoucnu.

Výzkum pokračuje další etapou, v níž je zjišťováno, jaký je vztah mezi vyslovenou intenzitou identifikované vzdělávací potřeby učitelek MŠ a jimi vyjádřeným stupněm předpokladu, že se učitelky MŠ v budoucnu zapojí do vzdělávací akce k jejímu uspokojení. Zároveň v současné době probíhají doplňující rozhovory s těmi respondentkami, které jsou ochotné vysvětlit obsahovou náplň jednotlivých položek, jež představují identifikované vzdělávací potřeby pojmenované učitelkami *in vivo* s cílem je konkretizovat.

3.2 Závěr z výzkumu

Výzkumem byly zjištěny vzdělávací potřeby skupiny učitelek, jež se aktivně účastní projektu. Dobrovolně do výzkumu vstoupily a byly ochotny své vzdělávací potřeby identifikovat, sdělit a určit jejich intenzitu. Nepotvrdil se předpoklad, že identifikované vzdělávací potřeby učitelek budou aktuální; že se tematicky budou vztahovat zejména k inkluzi a ke vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách. Pravděpodobně proto, že mnohé učitelky již se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol mají dlouhodobé zkušenosti. K zařazování dvouletých dětí docházelo již před novelou zákona, ne však v takové míře jako doposud. Učitelky ale v současnosti sbírají zkušenosti a argumenty, a to i k inkluzi. Naopak se plně potvrdil předpoklad, že každá učitelka bude pociťovat vzdělávací potřebu vztahující se k její profesní činnosti v oblastech vzdělávání dítěte předškolního věku, tuto oblast dokáže u sebe identifikovat, pojmenovat a na stupnici určit intenzitu vzdělávací potřeby.

4. Nabízené vzdělávací kurzy

Cílem výše uvedeného projektu je nabídnout v rámci kontinuálního vzdělávání učitelkám MŠ vzdělávací kurzy. Měly by být účelně, smysluplné, pro učitelky osobně i profesně přínosné. Proto ostravská část týmu spolupracující s podskupinou učitelek mateřských škol nejprve vzdělávací potřeby u oslovené podskupiny učitelů zjišťovala. V projektu by měly být v co nejširší míře uspokojeny, naplněny, tedy, identifikované potřeby by se měly s potřebami realizovanými co nejplněji krýt.

Na základě zjištěných dat nabídli akademičtí pracovníci Pedagogické fakulty Ostravské univerzity zúčastnění v projektu jako lektori v prvním roce realizace projektu následující kurzy:

Předčtenářská gramotnost; Učitel jako řečový a hlasový vzor; Řeč orientovaná na dítě v prostředí mateřské školy; Environmentální vzdělávání v MŠ; Pedagogické projektování a evaluace; Náměty na experimenty v mateřské škole; Osobnostně sociální výchova a individualizace v předškolním vzdělávání; Projektové vzdělávání v MŠ s využitím prvků polytechnického vzdělávání ve vzdělávacích oblastech dle RVP PV; Polytechnika pro MŠ; Implementace primární logopedické prevence v předškolním vzdělávání; Činnosti dramatické výchovy v mateřské škole; Právní otázky pro učitelky MŠ; Mentoring - forma profesního rozvoje učitelek a učitelů MŠ i celé školy.

Vytvoření nabídky kurzů bylo jistě ohraničeno dosažitelností lektorů, možnostmi a profesním zaměřením každého odborníka, jež se organizace a obsahové přípravy kurzů ujal. Do jaké míry nabídka poptávku uspokojila, je další etapou výzkumu.

Závěr

Jak uvádějí některé zahraniční výzkumy, je zřejmé, že dospělá část populace se vzdělává a jak dodávají Šedřová a Novotný (2006, s. 149), podstatně více, než je tomu u nás. Pro vzdělávání jim však musí být vytvořeny podmínky, kdy východiskem je individuální identifikace vzdělávacích potřeb. Pokud uskutečníme zkoumání ve školských podmínkách, pak respondenti sdělí vzdělávací potřeby vážící se k jejich zaměstnání.

Ty učitelky MŠ, které se zkoumání účastnily, se do některé nabízené aktivity či aktivit zapojily. Projekt dále pokračuje, a tak budou identifikované vzdělávací potřeby učitelek MŠ postupně uspokojovány.

Článek vznikl jako jeden z výstupů projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000660*.

Literatura

Burkovičová, Radmila. *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-168-8.

Jarvis, Peter. *Adult Education & Lifelong learning. Theory and Practice*. London: RoutledgeFlamer, 2010. ISBN 978-11-3569-536-1.

Kohnová, Jana In Průcha, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

MŠMT. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. Dostupné na:
<http://docplayer.cz/18378066-Fakta-na-dosah-analyza-predpokladu-a-vzdelavacich-potreb-pedagogickych-pracovniku-pro-zkvalitnovani-jejich-prace-ucitele-zs-a-ss.html>. 2009.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Dostupné na:
<http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.

Murray, Henry A. *Explorations in personality*. Oxford: Oxford University Press, 1958.

Palán, Zdeněk. *Andragogický slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 978-80-247-3960-1.

Pavlov, Ivan. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy: námety na školo-centrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum Prešov, 2002, 106 s. ISBN 80-8045-285-7.

Paulík, Karel. *Učitel a pracovní spokojenost*. Ostrava: Gruber - TDP, 1998. ISBN 80-85624-20-6.

Paulík, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

Šedřová, Klára a Petr Novotný. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. *Pedagogika*, roč. LVI, 2006.

ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 2002, 320 s. ISBN 80-89018-31-0.

Zelina, Miron, Valica, Miroslav, Rosa, Vladislav a Vladimír Jodas. *Príprava pedagogických pracovníkov. Výstupná štúdia Phare – rozvoj vzdelávacej politiky*. Bratislava: Matematicko-fyzikálna fakulta UK, 1996, s. 83.

Jak spolu komunikují děti o pubertě?

Miluše Rašková¹, Wan Zhengwei²

¹Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

²Chengdu University, LongQuanYi District, Chengdu City, Sichuan province

Úvod

Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v evropské (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010) i celosvětové dimenzi (International Planned Parenthood Federation). Je normálním projevem lidského vývoje, životní fází s řadou změn, které ovlivní jedince i celé jeho okolí. Děti potřebují být včas adekvátně připraveny na pubertu, na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Děti mají získat potřebné znalosti a komunikovat o pubertě už před jejím nástupem (Rašková, Provázková Stolinská, 2015; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová 2015). Tedy v období prepuberty, kdy jsou žáky primární školy. Jedná se školní věk dětí v rozmezí od 8 - 9 do 11- 12 let s označením střední školní věk (Vágnerová, 2000). Z hlediska komunikace dítě středního školního věku dovede komunikovat různým způsobem. Dítě je v tomto věku schopné komunikovat komunikačním stylem podle toho, zda komunikuje s dospělými či dětmi, ve škole, doma a podobně.

Pro pochopení komunikace vycházíme z významu dorozumívání se přímo mezi lidmi řečí či písmem. Podle prostředku komunikace obecně využíváme

verbální či neverbální dorozumívání a je logické, že není možno ignorovat existenci komunikace prostřednictvím vizuálních médií, jež je označována jako komunikace vizuální. Z hlediska charakteristiky komunikace se dorozumívání odehrává vzájemně mezi dětmi středního školního věku a je označeno jako interpersonální komunikace.

Komunikace o pubertě má mít těžiště v rodině, nelze však zaručit, že v ní dítě bude získávat subjektivně i společensky žádoucí znalosti, postoje a chování z nejširší oblasti. Znalosti o pubertě i základy postojů a směrů pro rozhodování má vytvořit také škola. Rodiče i učitelé však mají často zábrany v komunikaci s dítětem o pubertě, jež bývají spojeny s osobnostní nepřipraveností získanou životní zkušeností (Štěrbová, Rašková, 2014).

V textu přinášíme odpovědi na otázky: Komunikují o pubertě děti středního školního věku mezi sebou? Jak sami vnímají pubertu, jak hodnotí vlastní informovanost o ní? Jsou kamarádi zdrojem informací o pubertě? Článek je deskripcí dotazníkového výzkumného šetření, které jsme realizovali v České republice a Číně. Téma komunikace o pubertě mezi dětmi středního školního věku kontextuálně souvisí s našim realizovaným empirickým výzkumem. Zmíněný výzkum měl za cíl ověřit kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy a zjistit poznatky o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou. Tento text popisuje pouze vybrané téma, které je součástí širšího kontextu výzkumu. V textu se zaměřujeme pouze na otázky, které souvisejí s komunikací o pubertě mezi dětmi středního školního věku. Článek je deskripcí dotazníkového výzkumného šetření, které jsme realizovali v České republice a Číně prostřednictvím projektu (IGA_PdF_2015_007), který byl realizován na Peda-

gogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na tento výzkumný projekt navazuje další, který je řešen v současnosti na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2017) pod vedením hlavní řešitelky doc. PaedDr. Miluše Raškové, Ph.D. V uvedeném návazném projektu je kontinuálně řešena problematika puberty ve Švédsku. V tomto textu neuvádíme výsledky dotazníkového šetření v oblasti komunikace o pubertě mezi učitelem a žákem ve Švédsku, neboť ještě probíhá realizační fáze výzkumu (sběr dat, kódování a programové zpracování dat).

1 Respondenti, metodika sběru a popisu dat pedagogického výzkumu

Dotazování k problematice komunikace o pubertě mezi dětmi středního školního věku jsme realizovali prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku. Dotazníkové položky byly zaměřeny na zjištění názorů o vzájemné komunikaci o pubertě mezi žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou. Dotazníkové položky (s číselným označením 10 – 21) navazovaly na testové úlohy (s číselným označením 1 – 9), které ověřovaly úroveň znalostí o pubertě (Rašková, Provázková Stolinská, 2015; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová 2015). Dotazníkové položky byly označeny jako část B s uvozující otázkou „S kým mluvíš o pubertě?“. Obsahově byly rozděleny na dotazy o zdrojích informací o pubertě (tj. od koho nebo z čeho žáci získávají informace) a jejich frekvenci či způsobu komunikace (tj. jak často, s jakou intenzitou, s jakými překážkami atd.). V dotazníkových položkách byly využity škálové, uzavřené i polouzavřené otázky. Didaktický test s dotazníkem prošel jazykovou korekcí a byl přeložen do angličtiny. Prostřednictvím anglického textu

naše participující čínská doktorandka provedla překlad do čínského jazyka pro sběr dat v Číně.

Dotazníkového šetření se účastnilo v České republice 120 žáků 4. – 5. tříd základní školy a genderové zastoupení dětí bylo vyvážené. V Číně se dotazníkového šetření účastnilo 135 žáků stejné věkové skupiny i genderové vyváženosti. Respondenti zastupovali věkovou skupinu dětí středního školního věku (9 – 12 let). Pro popis zkoumaných souborů dat, jejich charakteristiku a deskripci jsme využili metody popisné statistiky. Statistickou významnost mezi výsledky z jednotlivých zemí (Česká republika, Čína, Švédsko) budeme zkoumat po získání dat respondentů ze Švédska.

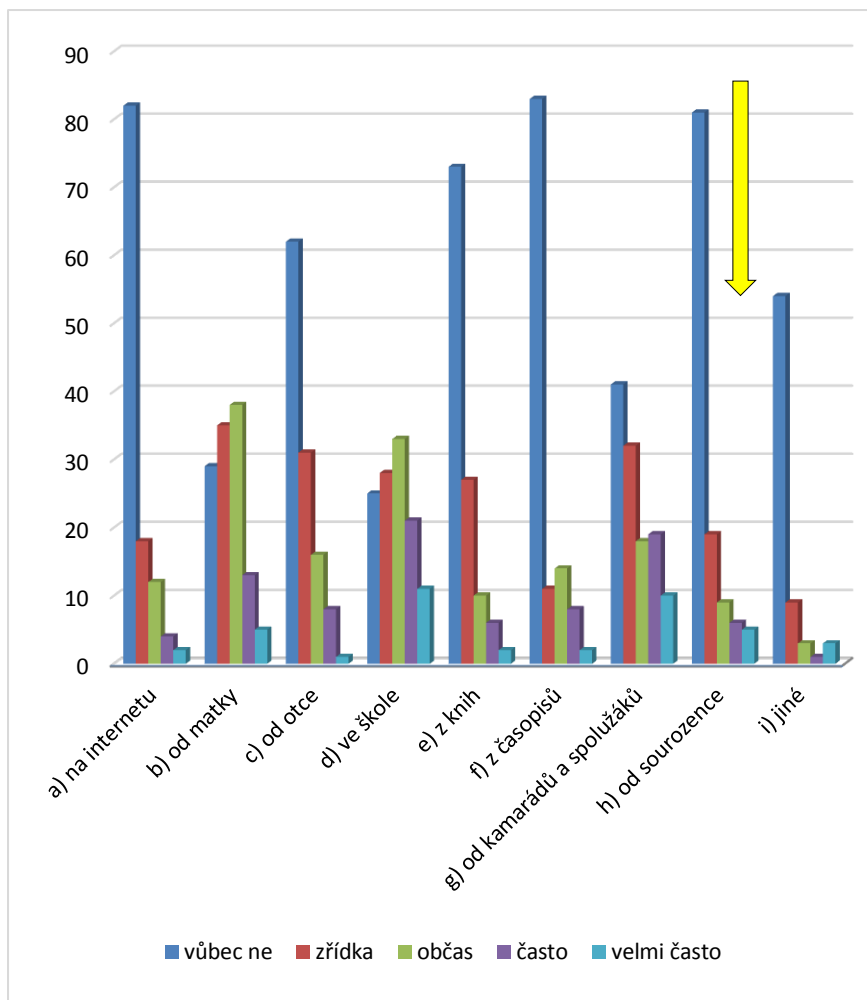
V rámci dotazování se žáci v kontextu našeho článku písemně vyjadřovaly ke zdrojům informací tj. od koho nebo z čeho získávají informace o pubertě (dotazníková položka č. 10), a to na škále: vůbec – zřídka – občas – často – velmi často. Mezi těmito zdroji byli zařazeni také kamarádi a spolužáci. V dotazníkových položkách č. 17 – 18 se žáci vyjadřovali k intenzitě komunikace mezi sebou o pubertě a zisku nových informací od kamarádů, a to na škále: velmi často – často – občas – zřídka – nikdy. V dotazníkových položkách č. 20 – 21 se žáci vyjadřovali k tématu, jak sami vnímají pubertu a jak hodnotí vlastní informovanost o ní.

2 Zjištěné dílčí výsledky a diskuse

V rámci dotazníkového šetření o komunikaci o pubertě mezi žáky uvádíme podíl zisku informací od kamarádů a spolužáků v oblasti verbální komunikace. Do této kategorie jsme zařadili také matku, otce, sourozence a

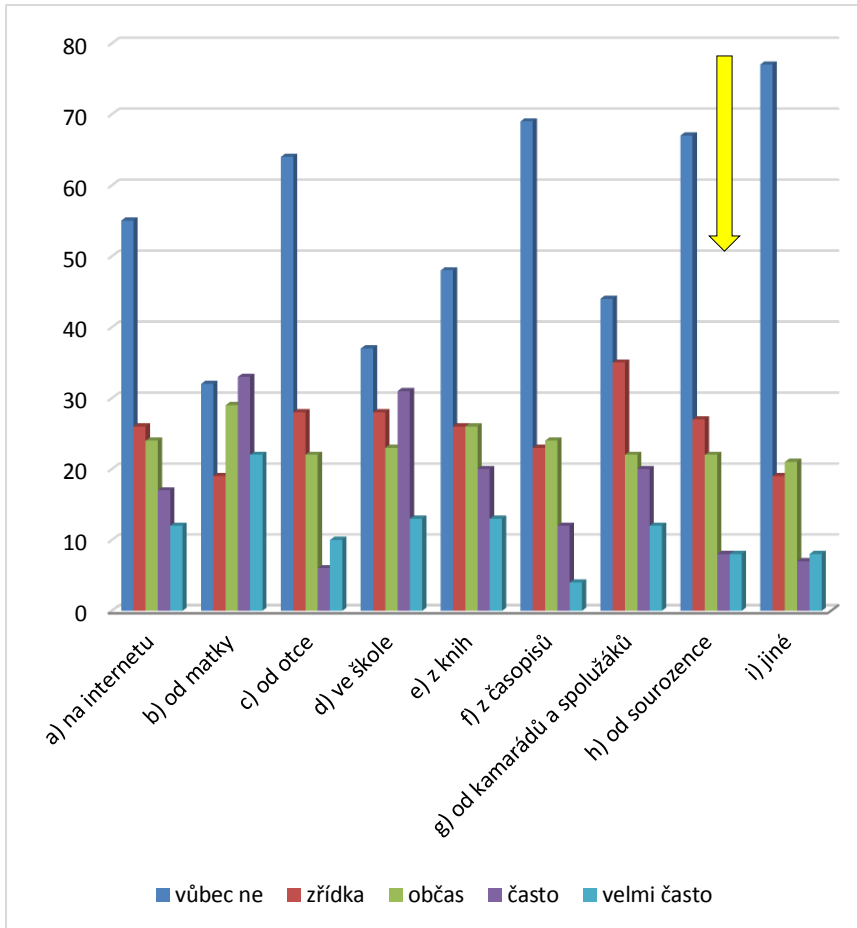
učitele ve škole. Zdroje z kategorie vizuální komunikace byly zastoupeny internetem, knihami a časopisy. Zda patří kamarádi a spolužáci ke zdrojům informací o pubertě, je zřejmé z grafů 1A a 1B (viz níže v textu).

Graf 1A. Dotazníková položka č. 10 (Uveď prosím, kde a od koho získáváš informace o pubertě). Česká republika (Z = 120)



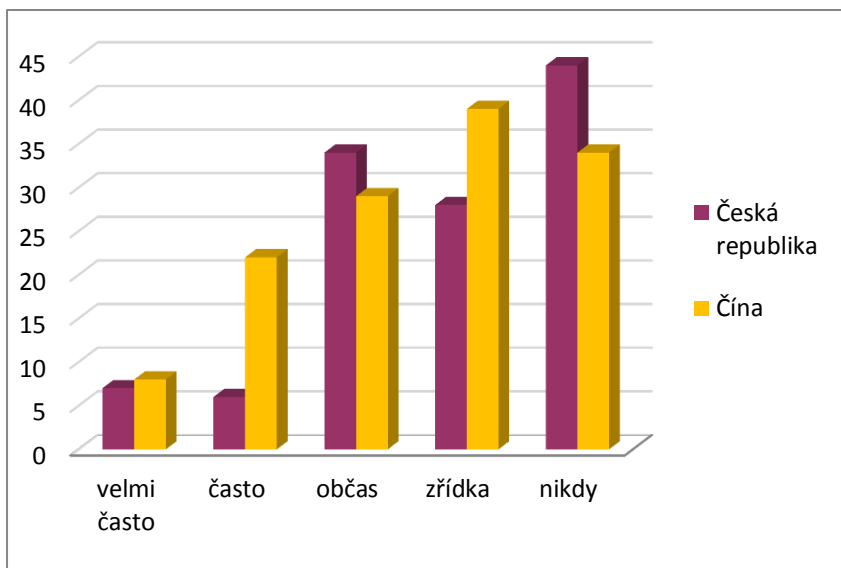
Graf 1B. Dotazníková položka č. 10 (Uveď prosím, kde a od koho získáváš informace o pubertě).

Čína (Z = 135)



V grafech 1A a 1B (viz výše v textu) je znázorněn podíl zisku informací o pubertě od kamarádů a spolužáků vůči jiným zdrojům. Podle názorů žáků kamarádi a spolužáci patří ve vyšší míře ke zdrojům zisku informací o pubertě než vizuální zdroje. Matka, učitelé ve škole, kamarádi a spolužáci v rámci verbální komunikace zaznamenávají nižší ryze negativní stanovisko v četnostech odpovědí žáků na rozdíl od jiných zdrojů. Rodina zastoupená otcem a matkou, kteří mají být prvotním zdrojem zisku informací o pubertě, vykazuje rozdílnost mezi matkou a otcem. I když rodiče s dětmi komunikují o pubertě jen občas, zřídka či vůbec, otec na rozdíl od matky v nejčetnějších odpovědích nekomunikuje o pubertě s dítětem vůbec. Role matky jako zdroje při zisku informací o pubertě je vyšší u matek z Číny. Sourozenci bývají zdroji zřídka, občas či vůbec. V odpovědích čínských dětí na rozdíl od českých dětí je matka a učitel ve škole čtenějším zdrojem zisku informací o pubertě stejně jako vizuální zdroje. (internet, knihy, časopisy a jiné).

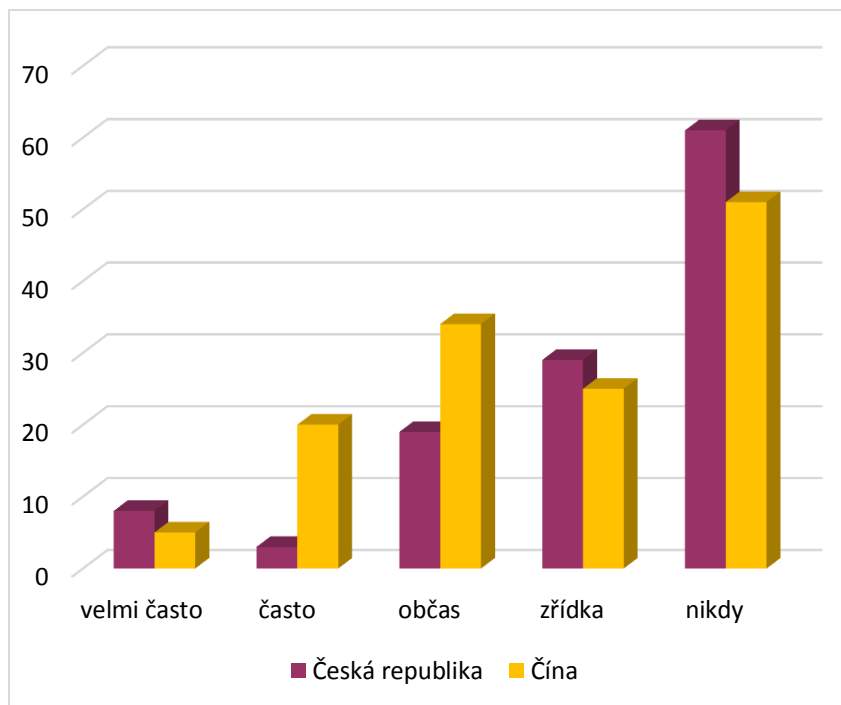
Graf 2. Dotazníková položka č. 17 (Mluvíš se svými kamarády o pubertě a změnách, ke kterým dochází?) Česká republika (Z = 120); Čína (Z = 135)



V grafickém vyjádření (viz graf 2 výše v textu) je znázorněna intenzita komunikace o pubertě mezi žáky tak, jak ji sami hodnotí. V nejčtenějších odpovědích žáci uvedli, že pokud mezi sebou o pubertě komunikují, pak občas či zřídka anebo nekomunikují vůbec. Žáci z Číny na rozdíl od českých žáků častěji mezi sebou komunikují o pubertě.

Graf 3. Dotazníková položka č. 18 (Dozvídáš se od svých kamarádů něco nového ohledně puberty, co jsi ještě nevěděl/a)?

Česká republika (Z = 120); Čína (Z = 135)

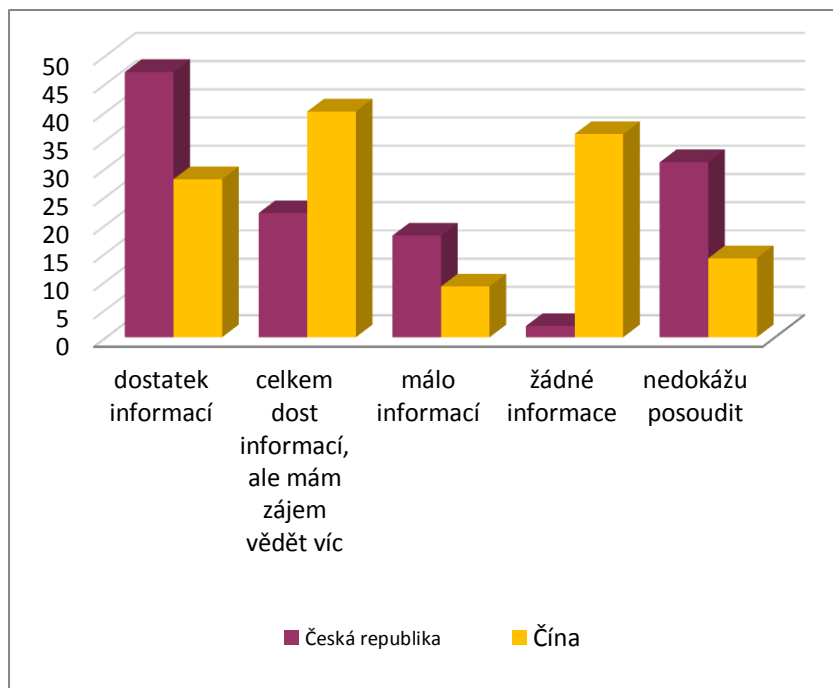


V nejčetnějších odpovědích žáků, zda se dozívádají nové informace o pubertě od kamarádů či spolužáků, je podle grafického vyjádření (viz graf 3 výše

v textu) patrné, že nikdy a pokud ano, pak čeští žáci zřídka a čínští žáci občas.

Graf 4. Dotazníková položka č. 20 (Myslíš, že máš o pubertě:)

Česká republika (ž = 120); Čína (ž = 135)

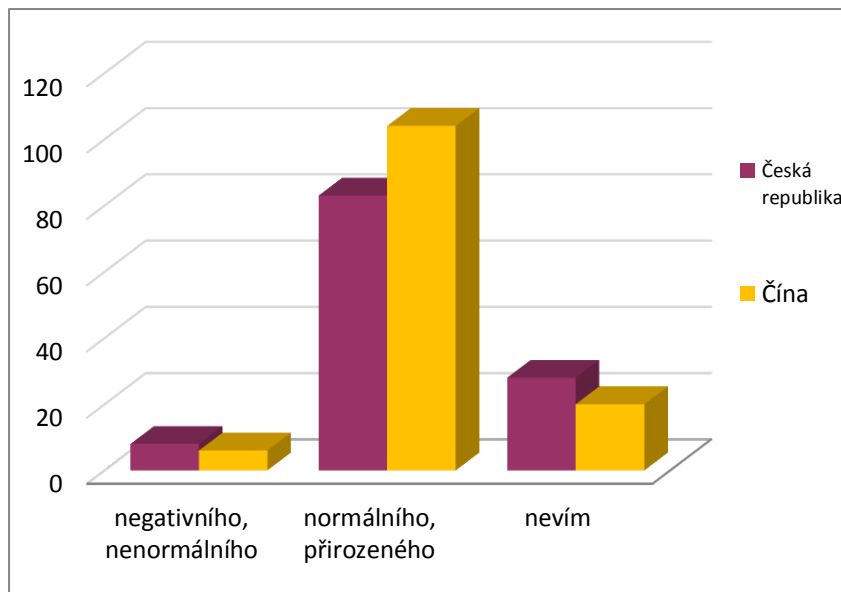


Jak žáci hodnotí vlastní informovanost o pubertě, je zřejmé z grafu 4 (viz výše v textu). Pokud žáci dokáží svoji informovanost posoudit, pak

v nejčetnějších odpovědích českých žáků je vyjádřeno pozitivní hodnocení svých informací včetně zájmu dovědět se o pubertě ještě více informací. Včetnějších odpovědích čínských žáků je také vyjádřeno pozitivní hodnocení svých informací včetně zájmu dovědět se o pubertě ještě více informací. Zjevná disproporce v četnosti odpovědí se u českých a čínských žáků projevila v hodnocení nedostatku informací o pubertě. Čínští žáci si ve vyšší četnosti myslí, že nemají žádné informace o pubertě.

Pozitivní zjištění o názoru žáků, jak vnímají pubertu, je uvedeno v posledním grafickém znázornění (viz graf 5 níže v textu).

Graf 5. Dotazníková položka č. 21 (Vnímáš pubertu jako něco:)



V nejčtenějších odpovědích čeští i čínští žáci vnímají pubertu jako normální, přirozený jev ve svém životě. Toto zjištění se stává důležitou premisou pro komunikaci o pubertě v širším měřítku zaměřenosti.

Shrneme-li náhled o zjištěných výsledcích našeho pedagogického výzkumu o komunikaci o pubertě mezi žáky, pak můžeme zkonstatovat, že:

1. v oblasti verbální komunikace kamarádi a spolužáci společně s matkou a učiteli ve škole patří ve vyšší míře ke zdrojům zisku informací o pubertě než vizuální zdroje;
2. pokud žáci mezi sebou komunikují o pubertě, pak jen občas nebo zřídka;
3. žáci vnímají pubertu jako normální, přirozený jev;
4. pokud žáci dokáží posoudit svoje informace o pubertě, pak je hodnotí jako dostatečné se zájmem dozvědět se více.

Diskuse:

Dítě středního školního věku jako žák primární školy v roli spolužáka, vrstevníka, kamaráda sdílí životní zkušenosti i společně řeší problémy v rámci vrstevnické skupiny. Vliv vrstevnické skupiny je u dítěte středního školního věku již významný, a to v rámci postupného socializačního vývoje. Dítě už dovede komunikovat různým způsobem. Schopnost komunikačního stylu souvisí se sociální zkušeností a rozvojem myšlení. Mezi žáky se odehrává specifický způsob komunikace dětské skupiny (převaha slangu, obliba cito-

slovcí, zjednodušení projevu, hlučnost, neverbální komunikace). Ve vztahu komunikace o pubertě mezi žáky si musíme uvědomit, že dítě potřebuje získat nejen komplexní znalosti, ale také si vytvářet adekvátní postoje a chování. Z vlastní osvětové činnosti na školách jsme zjistili, že puberta představuje pro žáky blízkou budoucnost. Žáci tuší, že přijde řada základních změn, ale nemají ucelenou představu o komplexu biologických a psychosociálních změn a jejich významu pro další život. Z pohledu žáků biologické hledisko a jeho význam pro budoucí reprodukční život každého člověka není uváděn v kontextu s dalšími změnami. V představě žáků je nejčtenější názor o pubertě spatřován převážně ve změnách psychosociálních, což potvrdily i výzkumné práce našich studentů.

Kamarádi a spolužáci nemohou hrát prioritní roli při utváření znalostí a vytváření adekvátních postojů a chování. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby se žáky komunikovali o pubertě zejména učitelé na školách a primárně také rodiče. Učitel může mít také osobnostní zábrany v komunikaci se žákem, ale v rámci své učitelské odbornosti a profesní připravenosti disponuje znalostmi o pubertě a znalostmi didaktického aparátu, který může uplatnit. Učitel zajistí při edukaci vše potřebné vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad. Školní komunikaci ovlivňuje a někdy i limituje celá řada nejrůznějších okolností. Hlavním aktérem, který řídí pedagogickou komunikaci, je učitel. Určuje především záměr a čas komunikační aktivity. V kontextu s požadavky současného školství je možné hodnotit posun v oblasti komunikace mezi učitelem a žákem v tom smyslu, že dnes má také žák vytvořen dostatečný prostor pro vyslovení vlastního požadavku učiteli a

poskytuje zpětnou vazbu na reakci učitele (Stolinská, 2009). Tento projev je možné vnímat jako předpoklad k přijetí partnerského statusu oběma hlavními činiteli edukačního procesu a intervenovat tak překážky pro komunikaci v problematice tak specifické jako je puberta.

Závěr

Vzhledem k tomu, že žáci vnímají pubertu jako normální, přirozený jev a projevují zájem dozvědět se o ní více, je žádoucí, aby komunikace o ní probíhala zejména v rodině a ve škole. Kamarádi či spolužáci nejsou kompetenčními zdroji informací, neboť není z jejich strany zaručena relevantnost vytváření znalostí. Kamarádi či spolužáci také nedevedou pubertu chápat v kontextu všech změn, vztahů a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Škola má za úkol vytvořit nejen znalosti o pubertě, ale též položit základy postojů a směrů pro rozhodování. Učitel by měl být schopen komunikovat o pubertě se svými žáky i přes všechna úskalí vyplývající z případné osobnostní nepřipravenosti. Učitel by neměl být nikdy bezradný ve své profesi tak, jak mohou být rodiče při komunikaci s dítětem o pubertě. Komunikovat o pubertě v rodině by mělo být přirozenou součástí vzájemného sdíleného života. Pokud se v rodině z různých důvodů nekomunikuje s dítětem o pubertě dostatečně, matka a otec nezastupují svou prvotní roli, pak škola prostřednictvím učitelky či učitele zastupuje rodinu a přebírá hlavní edukační funkci.

Puberta je v České republice pro školní edukaci koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni (RVP ZV). Školní úroveň

v systému kurikula představují školní vzdělávací programy (ve zkratce ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Problematika puberty v primární škole je součástí výchovy ke zdraví. Cíle výchovy ke zdraví včetně problematiky puberty v primární škole jsou naplňovány prostřednictvím všech vyučovacích předmětů. Učitelé by měli být odborně i didakticky připraveni k edukaci o pubertě. V čínském školství došlo v nedávném období k razantní změně, a to vlivem zavedení nového předmětu – sexuální výchovy. Sexuální výchova včetně problematiky puberty se začala povinně vyučovat na některých čínských základních školách převážně v Pekingu a Šanghaji a povinné kurzy se stejnou tematikou zavedly dokonce i některé z čínských univerzit. V tradiční čínské společnosti, kde se o sexu a sexuální výchově většinou nehovoří, tento nový předmět ve školní edukaci vyvolal vášnivou debatu. Někteří čínští odborníci i početná řada z veřejnosti tvrdí, že je zbytečné realizovat sexuální výchovu už v šesti letech, tedy v první třídě na základní škole. Nové experimentální učebnice sexuální výchovy jsou navíc prý velmi explicitní. Množství nejrůznějších reakcí bylo probíráno na internetových diskusních fórech i v tisku. Čínské ministerstvo školství se ale brání a tvrdí, že sexuální výchova je nejlepším způsobem, jak děti chránit. Vedle kritiky ze strany rodičů a především prarodičů, kteří mají stále na výchovu dětí velký vliv, bojují školy také s nedostatkem erudovaných pedagogů a odborníků na výuku sexuální výchovy.

Nejen na základě našich dílčích výsledků o komunikaci o pubertě, které postupně publikujeme, ale především jiných výzkumných aktivit se přikláníme k názorům o důležitosti implementace edukace o pubertě v primární škole. Současně reprezentujeme názor o nutnosti dalšího kontinuálního prohlubová-

ní profesního učitelského vzdělání i vzdělávání rodičů v oblasti sexuální výchovy se zřetelem na problematiku puberty. Děti potřebují a očekávají na své otázky o pubertě adekvátní a uspokojivé odpovědi. Učitelky nebo učitelé v primární škole by měli být těmi, kteří jsou profesně schopni a ochotni komunikovat o pubertě s dětmi srozumitelně, přiměřeně a adekvátně k jejich věku.

Literatura

International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.) Comprehensive sexuality education. Dostupné z: <<http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>>

Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. *Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students*. SGEM. Bulgaria, 2015.

Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice*. IAC-TLEI. Vienna, 2015.

Rašková, Miluše, Provázková Stolinská, Dominika a Alena VAVRDOVÁ. *Educational premises of puberty at primary school*. ICLEL. Olomouc, 2015.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Stolinská, Dominika. *Efektivita interakce učitel – žák na dnešních školách*.

Media4U Magazine [online]. 2009, č. 1 [cit. 2009-07-20], s. 64-69. Dostupný z WWW: <<http://www.media4u.cz>>. ISSN 1214-918.

Štěrbová, Dana a Miluše Rašková a kol. *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University, 2014. ISBN 978-80-244-4444-4. 161 p.

Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Dostupné z: <<http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>>

Pojetí dítěte, kurikulárních dokumentů a jejich předchůdců v kontextu historicko-společenských proměn do roku 1989

Alena Berčíková

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Ze studia historických zdrojů vyplývá, že s vývojem lidstva se měnil i pohled na dítě, jeho vzdělávání a výchovu. Tento pohled se měnil v závislosti na politické, ekonomické, hospodářské i vědecké úrovni poznání v daném období, což se také odráželo do podoby a obsahu dokumentů. To znamená, že směr a obsah výchovy a vzdělávání byl reflektován potřebami dané doby. V následujícím textu uvedeme přehled vývoje pohledů na dítě a mění se výchovný a vzdělávací styl a u důležitých mezníků a osobností přiblížíme jejich význam pro českou předškolní pedagogiku a také pro vznik a utváření kurikulárních dokumentů.

V období **pravěku** měla společnost bez třídní charakter, na výchově dětí se podíleli všichni členové dané komunity. Diferenciace, která se odrazila i do výchovy, vyplývala z dělby práce mezi mužem a ženou. Děti se od nejútlejšího věku účastnili práce dospělých, kterou napodobovaly. Nalezené předměty, které jsou považovány za hračky, ale i kulturní předměty, jsou zmenšeny a napodobeniny pracovních nástrojů a zvířat. Hlavním posláním tehdejší společnosti bylo zabezpečení pokračovatelů rodů – dětí.

Na prahu starověku a **středověku** sílí vliv křesťanství a středověká výchova nabývá křesťanského charakteru. Ve středověku byly děti vychovávány k poslušnosti a pokoře bez podpory vlastního samostatného myšlení. Děti vládnoucích vrstev byly vychovávány k jejich budoucí roli ve společnosti, děti venkovanů žili často v nuzných podmínkách, byly přetěžovány těžkou prací. O osvětu pro rodiče se starali kazatelé. Dítě bylo v tomto období bráno jako „malý dospělý“. (Šmelová, 2004)

Změnu lze postupně sledovat od **16. století**, která dále sílí pod vlivem osvícenství v 17. a 18. století. Vzrůstá zájem o dětství a snahy pochopit problematiku dětské osobnosti. K tomuto poznání výrazně přispěl svým rozsáhlým dílem a pokrokářskými myšlenkami **J. A. Komenský**. Český filosof, spisovatel, teolog a samozřejmě pedagog měl a stále má významný vliv na paradigmaty nejen v oblasti pedagogiky. Svými myšlenkami např. o: humanizaci školy, jednotné škole, rovném přístupu k dětem i o respektu k individuálním rozdílům, výrazně předčil svoji dobu. Dnes se k němu neustále vracíme a můžeme konstatovat, že ani v dnešní době nebyly jeho myšlenky zcela naplněny. Komenský přichází s uceleným dílem *Informatorium školy mateřské* (1832) zabývající se propracovanou podporou rozvoje dítěte v období od narození do (zhruba) 6 let. Jako první na světě zařadil výchovu předškolních dětí do výchovně-vzdělávacího systému společnosti (Rýdl, Šmelová, 2012) Při studiu tohoto díla pozorného čtenáře může napadnout následující otázka: Je možné *Informatorium* považovat za první kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání? V díle můžeme mj. vysledovat ukotvení osobnostně orientovaného modelu výchovy a vzdělávání, dále Komenský zdůrazňuje význam hry v životě dítěte a to také jako součást jeho vzdělávání. Oba tyto principy

jsou východiskem pro současné pojetí předškolního kurikula Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018). Uvědomme si, že dokumenty od sebe dělí téměř čtyři století. To pouze dokazuje fakt, jak nadčasové myšlenky J. A. Komenského jsou a jak obrovský význam má jeho dílo na formování paradigmat v oblasti předškolního vzdělávání. (Informatorium školy mateřské, vyd. z roku 2007; RVP PV, 2016).

V 17. a 18. století bylo obvyklé, že do pracovního procesu byly zařazovány i děti. Změnu v tehdejší Habsburské říši přináší Marie Terezie vyhlášením Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích v roce 1774. Tento řád stanovuje vzdělávací povinnost pro děti obou pohlaví od 6 do 12 let. (Kasper, Kasperová, 2008)

S příchodem industrializace, od začátku 19. století, dochází ke značným ekonomickým, politickým i sociálním změnám, které se výrazně dotkly i oblasti péče o děti. Vznikají průmyslové podniky, kde jsou zaměstnáváni oba rodiče i starší sourozenci a malé děti často zůstávají samy v nevyhovujících podmínkách. Z toho vyplývá, že rostla potřeba vybudovat zařízení, která by poskytla péči dětem pracujících rodičů. Tato zařízení často vznikala jako soukromá často z charitativních aktivit středních a vyšších vrstev, či z podpory vlasteneckých kruhů, kteří sledovaly možnost vychovávat děti v českém jazyce a vést je k české kultuře. Často zařízení zřizovali přímo majitelé podniků, ve kterých byli rodiče dětí zaměstnáni. (Šmelová, Rýdl 2012) V souvislosti s dětskou prací jsou důležité roky 1833, kdy je zakázána práce dětí mladších 9 let a v rok 1855, ve kterém je úplně zakázána dětská práce na území Rakouska-Uherska. (Opravilová, 2016)

V průběhu 19. století vznikají na území tehdejšího Rakouska Uherska sirotčince, dětské nemocnice, chorobince, opatrovny, jesle, německé dětské zahrádky a mateřské školy. **Sirotčince** poskytovaly péči dětem bez rodičů, **dětské nemocnice** pečovaly o děti nemocné a oslabené, **chorobince** byly určeny pro děti dlouhodobě nemocné, **opatrovny** plnily ze začátku zejména sociální funkci (dohled nad dětmi pracujících rodičů) později pod vlivem J. V. Svobody i funkci vzdělávací. **Jesle** poskytovaly základní péči dětem chudých rodin, **německé dětské zahrádky** sledovaly záměr poněmčování obyvatelstva, **mateřské školy** kde můžeme sledovat systematickou přípravu dětí na vstup do školy. (Opravilová, 2016)

Na území tehdejšího Rakouska Uherska vzniká první opatrovna v Banské Bystrici, kterou založila hraběnka Tereze Brunswick-Korompová. Největší frekvenci zařízení můžeme vysledovat v Praze. Nyní se blíže zaměříme na opatrovnu Na Hrádku. Ta vznikla v roce 1832 za podpory českého hraběte Karla Chotka z Vojína a díky starostovi Prahy P. Spořila. Jejím ředitelem byl Jan Vlastimír Svoboda. Svoboda vypracoval koncepci výchovného obsahu s názvem: *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušenému rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstouny a rodiče* zkráceně pouze „Školka“. Při tvorbě tohoto díla Svoboda respektuje didaktické zásady Komenského. Výchovu pojímá všestranně a zaměřuje se na oblasti výchovy: **rozumová** (poznávání přírody, společenských vztahů, lidské práce, rozvoj smyslů a řeči), **tělesná** (péče o zdraví, hygienické návyky, pohybový rozvoj), **mravní** (opírající se o náboženství), **estetická** (zpěv, lidové hry, kreslení). Součástí je i výuka **trivia**. Dokument obsahuje cíle,

metodické přístupy, nabídku činnosti pro děti předškolního věku. Spis Svoboda rozdělil do 57 kapitol, které na sebe navazují a postupně vedou učitele (pěstouna, rodiče) jednotlivými činnostmi s ohledem na věkové zvláštnosti dětí. Jeho metodika a činnosti v ní uvedené nemají být brány jako povinnost pro dítě. Svoboda pracoval s myšlenkou, že učitel, (pěstoun, rodič) by měl využívat okamžiku, kdy má dítě zájem o danou věc či oblast a ten podporovat a prohlubovat. Význam Svobody a jeho *Školky* spatřujeme také v tom, že výrazně rozšířil dříve sociální funkci opatroven o systematickou výchovu a vzdělávání. Veškeré činnosti by pro dítě měly být hrou, kterou chápe jako nejlepší metodu pro poznávání světa a rozvoj osobnosti dítěte. (Rýdl, Šmelová 2012; Svoboda 1958)

Nyní se krátce zmíníme o první mateřské škole, která vznikla v roce 1869 u sv. Jakuba. Výchovný program vycházel ze tří směrů: Svobodovy *Školky*, francouzské a Fröbelovy koncepce. Mateřské školy se měly více přibližovat rodině, přebírat rodičovské povinnosti v době nepřítomnosti rodičů. O označení mateřská škola se zasloužila Marie Riegrová, která je výraznou postavou druhé poloviny 19. století v boji s dětskou chudobou.

Obecně lze konstatovat, že předškolní výchova se až do roku 1872 zaměřuje převážně na rozumovou stránku, základem byla hromadná výuka, přetrvávala náboženská a morální výchova, hra a manipulace je nahrazena slovním výkladem a využitím názorných pomůcek, vyučuje se triviím. (Rýdl, Šmelová 2012)

Důležitými mezníky lze v druhé polovině 19. století označit **rok 1869 a 1872**. Se stále rostoucím průmyslovým rozvojem souvisí i požadavek na umístění stále vyššího počtu dětí do předškolních zařízení. Kapacity vznika-

jících zařízení se ukazují jako nedostatečné a je nutné zavést celoplošné nařízení, které by tuto neúnosnou situaci řešilo. Proto v roce 1869 vychází říšský školský zákon (tzv. Hasnerův zákon), kterým byla vytvořena soustava národního školství, jehož „nepovinnou“ součástí byla předškolní zařízení. Zákon mj. vymezoval organizační, obsahové podmínky pro existenci předškolních zařízení. Na zákon navázal ministerský výnos z roku 1872 č. 4711. Ten vymezoval funkci jednotlivých předškolních zařízení, péče v nich byla veřejná a pro rodiny bezplatná. Také zakazuje výuku trivia. Jesle zajišťují péči do tří let věku, opatrovny měly vést děti převážně k sebeobsluze, slušnému chování, nepřipravovaly děti na vstup školy. Mateřské školy doplňovaly rodinnou výchovu a připravovali dítě na vstup do školy. Postupně vznikají předškolní zařízení i mimo Prahu. Ministerský výnos vymezoval mateřským školám rámec, podle kterého si školy vypracovávaly vlastní programy. Kromě toho se v této době rozvíjí knižní a časopisecká produkce, která obsahuje návrhy a nápady her, poezii, prózu atd. (Rýdl, Šmelová 2012)

Co je důležité, dochází v tomto období k jisté formalizaci, což je terčem kritiky pěstounek. Dostáváme k **přelomu 19. a 20. století**, kdy se začínají objevovat **reformní myšlenky**. Do centra odborníků se dostává dítě a dětství jako svébytná součást vývoje člověka, začínají se konstituovat vědní obory jako pediatrie, fyziologie dítěte atd. Dítě se stává předmětem řady výzkumů - např. František Čáda se zabýval vývojem řeči a studiem kresby, je považován za zakladatele české vědy o dítěti (pedopsychologii), mezi jeho díla patří *Dětská kresba*, *Studium dětské řeči*. Zasloužil se o vznik Sdružení pro výzkum dítěte v roce 1910. Inicioval zřízení Pedologického ústavu v Praze (pozdějšího Ústavu pro výzkum dítěte), který se stal po dlouhá léta centrem pedago-

gického výzkumu. (Rýdl, Šmelová 2012) Dále např. Václav Příhoda, který svými pracemi Úvod do pedagogické psychologie, Ontogeneze lidské psychiky významně přispěl k rozvoji české pedagogiky a psychologie. Za důležitý zlom pro další vývoj pedagogiky můžeme považovat objevy kognitivní psychologie a konstruktivismus. Kognitivní psychologie zdůrazňuje význam procesů v lidské psychice a chování. Konstruktivismus sleduje aktivní roli subjektu a význam přikládá jeho vnitřních předpokladů, za důležitý aspekt také považuje i interakci jedince s okolím. I v oblasti dětským práv se odehrávají důležité změny, které vyvrcholili v roce 1924 přijmutí Ženevské deklarace práv dítěte. Hlubší poznatky vedly k hlubšímu pochopení života dítěte. Mezi reformátory světového měřítka jistě patří Montessori, Dewey, Keyová atd. V českém prostředí sílí snaha o reformu mateřské školy a o odstranění formalismu. V čele snah stojí Anna Süssová, Ida Jarníková, které vychází z reformních myšlenek. (Šmelová, 2004) Své reformní úsilí staví na **pedocentrismu**, kdy je v centru pozornosti dítě a učitel ustupuje do pozadí, je dítěte, průvodcem a partnerem. (Štverák, 1983)

V roce 1908 se konal Sjezd pěstounek českých škol mateřských, na kterém mj. zazněly požadavky jako: odstranit školské přístupy, respektovat osobnost dítěte s důrazem na její zájmy a potřeby, rozšířit síť kvalitních předškolních zařízení, vzdělávání a statut pěstounek. Nebylo bohužel prokázáno, že tato rezoluce měla přímý vliv na rozhodování příslušných úředních orgánů. Některé požadavky, např. týkající se finančního ohodnocení učitelek, nebyly naplněny ani v současnosti. Reformní snahy byly přerušeny 1. světovou válkou. (Rýdl, Šmelová 2012)

Se vznikem samostatné Československé republiky roku **1918** sílí snaha o povznesení českého a slovenského školství. V roce 1920 se konal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Mezi požadavky zazněla i potřeba návrhu zákona o mateřských školách, také bylo diskutováno, pod jaký resort předškolní vzdělávání spadá, zda pod ministerstvo školství nebo sociální péče. Toto se vyvinulo v několikaletý spor, samostatný zákon o mateřských škol nikdy nevznikl. Ve dvacátých a třicátých letech vrcholí reformní hnutí, okruh odborníků, zabývající se předškolním obdobím, výchovou a vzdělávání se rozšiřuje. Dále se zmíníme o několika autorkách, které se podílely na formování tehdejších kurikul.

Barbora Ledvinková se zasloužila o překlad díla M. Pape-Carpentierové *Rady řídicím pěstounkám ve školách mateřských*, dále vydala metodické stati *Škola mateřská*. **Božena Studničková** vydala pro mateřské školy sbírky her, písní, básní, pohádek pod názvem *Úvahy a ukázky metodické práce v oboru škol mateřských* a dílo *Pěstounkám škol mateřských*. (Šmelová, 2004)

Naše dvě přední reformátorky Ida Jarníková (Čechy) a Anna Süsová (Morava) prosazovaly: přiblížení mateřské školy rodině, svobodu pohybu, prostor pro tvořivost, respektování individuálních možností a potřeb, odstranění školských přístupů, také apelují na vzdělání učitelek. (Rýdl, Šmelová 2012)

Ida Jarníková vydala *Výchovný program mateřských škol*, který učitelkám poskytoval metodickou oporu a zároveň jim poskytoval i prostor pro tvořivou práci, v příručce *Školy mateřské, jejich význam, účel a organizace, jakož i úřední předpisy* představuje a zdůvodňuje cíle, obsah, organizaci i legislativní rámec pro předškolní výchovu v mateřské škole. (Oprailová, 2016) Jak z obsahu těchto dokumentů vyplývá, spatřujeme zde určitou podobnost se

současným RVP PV. Dále vypracovala *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných.*, jehož obsah rozděluje do oblastí: člověka, zvířata, rostliny, různé. (Rýdl, Šmelová 2012)

Anna Süssová působila v Brně, kde své reformátorské požadavky aplikovala v praxi pokusné mateřské školy. Velký důraz kladla na pohyb, tělesný rozvoj a na rozvoj vlastností dítěte, tím podle ní byly položeny předpoklady při rozvoji rozumové oblasti. Ve spisu *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dítěte*, kritizuje stávající způsob práce s dětmi a zpracovává výchovnou osnovu pro mateřské školy. Pod vedením **Marie Bartůškové** pracovala Studovny mateřských škol. Snahou studovny byla zkvalitnění práce a zavedení systematickosti ve vypracovávání programů mateřských škol. Jejich zpracování bylo totiž podmíněno iniciativou jednotlivců. Cílem tedy bylo vytvořit přiměřený výchovný program pro děti 3 až 6leté, který vycházel z reformních myšlenek. Hlavními výchovnými prostředky má být hra, zábava a zaměstnání, které také poskytne prostor pro svobodný projev dítěte. Studovna se stala centrem pedagogického dění v celé republice. (Šmelová, 2004)

Se snahou podpořit výchovný systém škol a tvorbu programů vzniká v roce 1931 *Organizační řád pro mateřské školy a jesle hl. města Prahy*. Reformní snahy vyústili v roce 1938 v dokument *Výchovné osnovy pro mateřské školy v hl. městě Praze*, podle kterého pracovaly i učitelky mimo Prahu. I přesto, že osnovy byly oficiálně schváleny usnesením městské rady a výnosem zemské školní rady, nikdy neměly celostátní platnost. Různé reformní snahy pokračovaly ještě během okupace, s příchodem 2. světové války utichají. (Rýdl, Šmelová 2012)

Po roce 1945 se významně rozvíjí mateřské školství, chybí ale sjednocující kurikulární dokument. Proto ve stejném roce vychází v duchu **předválečných reforem** *Prozatímní pracovní program pro mateřské školy* s celostátní působností. S příchodem roku 1948 a nástupem socialismu k nám ovšem začínají pronikat zkušenosti ze sovětských předškolních zařízení a naše mateřské školy jsou pod vlivem sovětské pedagogiky. Předškolní výchova nabírá nový směr a to: **sociocentrismus**. V témže roce vychází *Pracovní program pro mateřské školy*, který sleduje mj. cíl: vychovávat z dítěte uvědomělého socialistického občana. V tomto dokumentu se také poprvé setkáváme s upořádáním obsahu do jednotlivých výchovných složek. Tento program posiluje zejména kolektivní činnosti s dětmi a mravní výchovu, také docházelo k necitlivému opomíjení individuálních potřeb dětí. (Šmelová, 2004)

Období od r. 1948 zhruba do r. 1960 bylo zaměřené na prohlubování socialistického charakteru předškolní výchovy, školství bylo prostředkem k ideologickému ovlivňování myšlení občanů. V tomto období pokračuje masivní nárůst mateřských škol z důvodu zaměstnávání matek. Vznikají dokumenty na podporu socialistického smýšlení jako: *Prozatímní osnovy pro mateřské školy* (1953), *Osnovy pro mateřské školy* (1955), *Pokusné osnovy pro mateřské školy* (1958), *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy* (1960). V roce 1960 byly do předškolní výchovy zařazeny i jesle: *Osnovy výchovné práce pro mateřské školy a jesle* (1963), *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách* (1967). Postupně se objevují snahy o respekt individuálních specifik dětí, odstranění svázanosti, zlepšování hygienické úrovně škol, využívání metod založených na hře atd. Demokratické snahy, nejen v oblasti školství, sílí v období 60. let. Tyto snahy jsou ale zastaveny

v roce 1968 vojenskou intervencí armád států Varšavské smlouvy. Z následné reorganizace vyvstal požadavek na zpracování nové koncepce předškolní výchovy, která by cíleně připravovala dítě na vstup do základní školy a posílila ideologické zaměření. Vznikají dokumenty např.: *Pokusné osnovy pro mateřské školy* (1975), *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1978). V tomto období bývalo v jedné třídě více jak 30 dětí, ve školách panoval striktně daný režim. Tímto docházelo k nerespektování individuálních potřeb dětí. I přesto, že dokumenty hovoří o hře jako výchovném prostředku, těžiště zůstává v kolektivních zaměstnáních. Tato neúnosná situace vyvrcholila k přijetí *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* (1984). I přes očekávání, tento velmi podrobně zpracovaný dokument, příliš pozitivním přínosem pro práci mateřských škol nebyl. Pozbývá platnosti s koncem totalitního režimu v roce 1989. (Šmelová, 2004)

Následující vývoj po roce 1989 se odvíjí od nové politické situace. Toto období je natolik bohaté, že je není možné obsáhnout v jednom článku.

V předkládaném článku jsme se pokusili přiblížit vývoj pojetí dítěte v historicko-společenském kontextu v souvislosti s kurikulárními dokumenty. Zaměřili jsme se na významné události a osobnosti, které měli vliv na utváření pojetí dítěte, vznik kurikulárních dokumentů a školství jako takového na území dnešní České republiky. Z důvodu obsáhlosti problematiky se v článku podrobněji soustředíme na období od 16. stol do roku 1989.

Článek vznikl v rámci projektu č. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 *The Child's Vision on the World in the Mirror of Children's Culture*, jehož hlavním řešitelem byla University of West Hungary, Maďarsko.

Literatura

Kasper, T., Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008.

Komenský, J., A. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007.

Oprailová, E. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: NÚV, MŠMT, 2016.

Rýdl, K., Šmelová, E. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Svoboda, J. V. *Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušenému rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a rejsování pro učitele, pěstouny a rodiče*. Praha: SPN, 1958.

Šmelová, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

Štverák, V. *Dějiny pedagogiky*. 2. Vyd. 2. (v SNP 1.). Praha, 1953.

Efektivní strategie zvyšování profesních kompetencí pedagoga v primárním vzdělávání

Marcela Otavová

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci;
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou

Úvod

Společnou vizí základních škol pracujících v projektu Pomáháme školám k úspěchu je, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí a zažívalo úspěch. Projekt se svou podporou zaměřuje na tři stěžejní faktory, které ovlivňují proces učení dětí nejvíce, a sice učitele, vedení školy a kulturu školy. Projektové školy, jako učící se komunity, využívají mimo jiné rozmanitou škálu podpory, která pramení z různých forem spolupráce mezi učiteli. Právě akcent na spolupráci a týmovost prosazovaný projektem umožnil učitelům objevit potenciál kolegiální podpory a vzájemného učení pro vlastní rozvoj, pro kvalitu své pedagogické práce i pocit komfortu a bezpečí v objevování a implementaci nových trendů ve výuce.

Další hodnotou v postupném vývoji kolegiální spolupráce je, že učitelé se naučí vyhodnocovat svou práci na základě výsledků učení svých žáků, společně s kolegy analyzovat důkazy o učení žáků a na nich stavět další vzdělá-

vací cíle. Průběžná evaluace cílů vzdělávání v klíčových rozvojových oblastech školy, stejně jako evaluace cílů výuky je na projektových školách nastavena jako týmový proces.

Text se zabývá třemi rozvojovými příležitostmi, které učící se komunita projektových škol nabízí svým učitelům a které se stávají nedílnou součástí její kultury.

1 Role pedagogického mentora

Schopnost učitele reflektovat vlastní praxi není jediným pramenem pro učení se vyučovat (learning to teach), je potřeba se více zaměřit na výzkum učitelova jednání, efektivity využívaných metod a strategií a konkrétní dopad na procesy učení žáků. Je důležité tyto tendence zohlednit v koncepci počátečního vzdělávání, ale především v následném profesním rozvoji pedagogů.

Mentorská podpora může hrát v tomto procesu významnou roli. V běžné praxi škol je to právě mentorská podpora, která vystihuje vztah mezi tzv. zavádějícím učitelem a jeho začínajícím kolegou. Tento profesní vztah může mít pro směřování začínajícího pedagoga určující vliv, byť jde o neformální spolupráci.

1.1 Facilitativní styl mentoringu

Z hlediska úrovně komunikace a kooperace, prostředí důvěry a respektu v rámci pedagogického týmu je v učitelské praxi využitelnější facilitativní styl mentorinku, vyznačující se nedirektivním stylem a partnerským přístu-

pem. Model, v němž mentor vytváří podmínky na základě individuálních potřeb a postojů mentee, podporuje ho a pomáhá mu získat sebevědomí k vlastním rozhodnutím či realizaci vlastního řešení pedagogické situace. Tento model mentorinku zahrnuje tři komunikační styly. Katarzní očistný styl komunikace usnadní mentee vyjádřit své obavy a překonat negativní emoce a postoje, které mu brání dosahovat očekávaných výsledků. Katalytický styl komunikace urychluje proces sebeřízení, usnadňuje sebereflexi a podporuje generování možných řešení. Mentor kladením vhodných otázek, aktivním nasloucháním a sumarizací myšlenek mentee upevňuje o jeho stěžejní roli v rozhodování. Podporující komunikační styl mentora buduje sebedůvěru mentee i tím, že je soustředěn zejména na dobré úmysly a záměry, dovednosti a efektivní schopnosti. Oceňování dílčího pokroku mentee na konkrétních výstupech a popisná zpětná vazba jsou na cestě rozvoje mentee určujícími nástroji.

1.2 Interní mentor projektové školy

Začlenění práce interních mentorů do celkového systému podpory profesního rozvoje a kvality edukačního procesu v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu* probíhalo v několika etapách. Od počátku bylo žádoucí hledat ve školním pedagogickém týmu takové učitele, kteří v rámci udržitelnosti kvality výchovně-vzdělávacího procesu budou plnit funkci pedagogických lídrů, mentorů i po skončení plné projektové podpory.

V přípravné fázi, která byla v monitorovaných projektových školách téměř identická, byla realizována dotazníková šetření mapující postoje učitelů k

institutu mentora. Byly nabídnuty informace, konkrétní specifika mentorinku v projektu a potenciální mentoři deklarovali svou nabídku, oblasti podpory a spolupráce s kolegy. Vedení vytvořilo formální podmínky pro mentorskou podporu tím, že umožnilo další vzdělávání učitelů v oblasti mentorských dovedností a uvolnilo pro jejich činnost dvě hodiny z úvazku týdně. Učitelé se seznamovali s příklady dobré praxe v oblasti mentorské spolupráce a jejich výsledky na dalších projektových školách. Ukázalo se, že právě tato úvodní, přípravná fáze a průběžná reflexe pedagogické práce měly zásadní vliv na současnou podobu efektivní mentorské spolupráce na projektových školách. Z úvodního dotazníkového šetření a rozhovorů s vybranými pedagogy vyplynulo, že většina učitelů není připravena a ochotna v nově představeném modelu spolupracovat. Bylo zřejmé, že pedagogové nerefletovali potenciální pozitivní přínos pro jejich praxi, jinými slovy, nevnímali ji jako podporu, ale více práce a odpovědnosti.

V druhé realizační fázi implementace interní mentorské podpory byly plně zohledněny výsledky dotazníkového šetření a byly vytvořeny podmínky, které umožní učitelům nahlédnout na efektivitu mentorské spolupráce z jiného úhlu, a objevit tak její potenciál pro vlastní profesní pokrok. Vznikla velmi konkrétní nabídka mentorské podpory a byl lépe využit dobrý základ vzájemné komunikace, důvěry mezi kolegy a dlouhodobě fungující spolupráce, tyto příklady dobré praxe byly diskutovány a reflektovány. Byly nastaveny reflektivní mechanismy pedagogické práce, učitelé evidovali vlastní pokrok a posuzovali dopad změn ve výuce na kvalitu edukačního procesu. Formulovali své plány osobního pedagogického rozvoje, ve kterých definovali své cíle a popsali konkrétní činnosti, formy podpory, které budou potře-

bovat, i důkazy, které budou naplnění jejich cílů potvrzovat a odrazí se v jejich výkonech i pokroku jejich žáků. Sled těchto kroků vedl k lepšímu uvědomění si přínosu mentorské činnosti. Různá intenzita a podoba mentorské spolupráce se odrážela v definicích zakázek.

K efektivitě práce mentorů v prvních dvou až třech letech projektu přispěla bezesporu i okolnost, že vlastní práci podrobují reflektivním mechanismům, pracují v supervizi pedagogického konzultanta a vedení školy a o své práci si vedou dokumentaci.

Interní mentoři v projektu sbírají cenné zkušenosti a postupně se stávají pedagogy, kteří realizují celotýmové semináře a podílejí se na plánování a koncepčních rozhodnutích školy s oporou o znalost pedagogického týmu a jeho potřeb vedoucích k zvyšování kvality výuky.

2 Vzájemné učení pedagogů

Po párové spolupráci mentora a mentee je vzájemné učení dalším nástrojem zvyšování profesních kompetencí pedagogů. Zásadním smyslem vzájemného učení a kolegiální podpory je zlepšování výsledků pedagogické práce tak, aby měla pozitivní dopad na kvalitu učení každého žáka. Jde o společnou práci pedagogů, která zahrnuje vzájemné obohacování. Učitelé do kolegiální interakce přinášejí nové podněty a otázky, které ověřují v praxi.

Učitelé spolupracují ve všech fázích učebního procesu. Společně plánují a definují cíle výuky, realizují výuku a poté ji podrobují reflexi a analýze na základě výstupů žáků. S podporou kolegů učitelé hledají způsoby, jak docílit maximalizace příležitostí k učení u svých žáků. Kolegiální podpora má mno-

ho podob, z nichž některé jsou učiteli projektových škol považovány za velmi efektivní.

2.1 Metody a formy kolegiální podpory projektových škol

Sofistikované formy kolegiální spolupráce vedou k soběstačnosti škol ve zvyšování kvality jejich dalšího vzdělávání a profesního růstu jejich pedagogů a zároveň umožňují škole předávat své zkušenosti a dobrou praxi dál, např. formou sdílení výchovně-vzdělávacích i mezipředmětových témat mezi školami. Přidanou hodnotou těchto platforem spolupráce je sdílená vize kvality. Učitelé mohou díky specifickým své profese, která s sebou nese požadavek celoživotního vzdělávání, porovnávat přínos institucionálních podob dalšího vzdělávání a profesního učení.

Realizované formy a metody vzájemného učení a kolegiální podpory:

- vzájemné hospitace
- tematické semináře vedené kolegy
- celotýmové semináře vedené mentory
- konzultace plánu osobního pedagogického rozvoje
- otevřené hodiny se zakázkou
- meziškolní sdílení týmů
- oborová sdílení konkrétního tématu
- plánování, realizace a reflexe párové výuky

2.2 Vliv kolegiální podpory na profesní růst

Z výzkumu na reprezentativním vzorku 55 učitelů tří projektových škol (2016) vyplynul jednoznačný výsledek ve prospěch užitečnosti vzájemného učení. 80% dotázaných učitelů hodnotilo účinnost kolegiální podpory jako velmi vysokou a vysokou. Učitelé pojmenovali stěžejní faktor, který sehrává klíčovou roli v efektivitě spolupráce s kolegou, a sice srozumitelnost a partnerství, porozumění lidí, kteří pracují ve stejném prostředí a jsou konfrontováni se stejnými výzvami. Roli hraje i každodenní zkušenost a ověřitelnost v praxi, nikoliv předpoklad dopadu změny na základě teorie.

2.3 Vliv kolegiální podpory na kvalitu vzdělávání

V dotazníku učitelé deklarovali preferované efektivní formy vzájemného učení s dopadem na práci žáků – vzájemné hospitace a otevřené hodiny kolegy se zakázkou. Tyto platformy obohacují jak učitele, který hodinu otevírá, tak učitele, kteří se hodiny účastní, a umožňují všem přítomným nabývat zkušenosti s poskytováním a přijímáním popisné zpětné vazby. Reflexe po realizované otevřené hodině umožňuje diskurzivní analýzu vyučovací jednotky na základě popisu z pohledu učitele i hospitujícího kolegy či kolegů. Učitelé diskutují o míře naplnění cílů hodiny, vyjadřují se ke konkrétní zázkaze a popisným jazykem rozebírají pedagogické situace. Často je předmětem těchto setkání i analýza výstupů žáků a kritérií jejich hodnocení. Učitelé oceňují, že při zpětném náhledu lze promýšlet rozmanitá alternativní řešení pedagogických situací a tato praktická zkušenost se stává východiskem profesního učení pro všechny zúčastněné učitele.

3 Badatelský cyklus učení

Principy formativního hodnocení lze efektivně aplikovat na učení. Díky uplatňování těchto principů se zlepšuje implementace výukových a učebních postupů, což vede k lepším výsledkům studentů. Hodnocení ve své formativní funkci je nedílnou součástí učení. Je to hodnocení, které pomáhá učícímu se, je průběžné a interaktivní. Učící se zná učební cíle, očekávané výsledky a kritéria jejich hodnocení. Ve výuce je využíváno rozmanitých výukových strategií i způsobů ověřování znalostí. Formativní hodnocení se odehrává v prostředí bezpečí, důvěry a respektu. Součástí hodnocení může být i sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Základem pro formativní hodnocení je popisná zpětná vazba, která poskytuje učícímu se dostatek informací o tom, kde se zrovna nachází a jaké kroky je potřeba udělat pro dosažení pokroku.

Pro každého učícího se jedince, učitele či žáka, efektivita každého procesu formativního hodnocení závisí na tom, jak si odpovídá na tři otázky: Kam mířím? Jak to dělám? Jaký bude můj další krok? (Hattie, Timperley, 2007)

Badatelský cyklus učení (*Teacher enquiry and knowledge-building cycle*) Helen Timperley definuje pět vzájemně se ovlivňujících dimenzí a ukazuje způsob, jak může učitel prostřednictvím porozumění potřebám žáků a potřebám svým průběžně vyhodnocovat vlastní pedagogickou práci a analyzovat žákovské výstupy tak, aby docházelo k zlepšování výsledků jeho žáků a zároveň bylo možno odkrývat i nový potenciál pro jeho vlastní profesní růst.

3.1 Evaluace plánů rozvoje školy

Evaluace plánů rozvoje školy probíhá v projektových školách na úrovni důkazů o učení žáků. Projektové školy každým rokem zpracovávají podrobnou evaluaci svých výchovně-vzdělávacích cílů v klíčových oblastech. Pro potřeby evaluace a interpretace výsledků, které jsou východiskem a součástí rozvojového plánu školy na další školní rok, průběžně vyhodnocují důkazy o učení žáků, porovnávají je s časovým odstupem, a sledují tak pokrok v dané oblasti.

Pro posouzení úrovně naplňování cílů učitelé vybírají vhodné evaluační nástroje. Často jde o audionahrávky, videozáznamy, dotazníky, čtenářská portfolia, žákovské projekty, tabulky sebehodnocení, atd.

Závěr

Učitel je považován za určující faktor v úspěšnosti vzdělávacího procesu. Dobrý učitel a realizátor kvalitního vyučování nevzniká výlučně jako absolvent kvalitního přípravného vzdělávání. Kvalita jeho práce je výsledkem kontinuálního reflektivního procesu profesního učení. V popisu konkrétních strategií a rozvojových příležitostí v konkrétních školách úspěšného projektu, který má ambice zvýšit úroveň výchovně-vzdělávacího procesu v zanedbatelném vzorku základních škol, článek poukazuje na pozitivní dopad kolegiální podpory v učící se komunitě školy na učení každého žáka.

Literatura

Hattie, J., Timperley, H. The power of feedback, Review of educational research, 2007.

Košťálová, H. Miková, Š., Stang, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2012.

Košťálová, H., Straková, J. a kol. Hodnocení, důvěra, dialog, růst. Praha: SKAV, 2008.

Otavová, M. Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy. e-PEDAGOGIUM [online]. III/2016. Dostupné z WWW: <<https://www.pdf.upol.cz/veda/odborne-casopisy/e-pedagogium/>>.

Otavová, M. Vzájemné učení jako efektivní strategie ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy. 2016.

Otavová, M. Využití badatelského cyklu učení ve zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy. 2017.

Petrášová, M. A., Prausová, I. a Štěpánek, Z. Mentorink: forma podpory nové generace. Praha: Portál, 2014.

Timperley, H. Using student assessment for professional learning. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development. 2011.

Timperley, H. Teacher professional learning and development. UNESCO, 2008.

<http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči

Lucie Vyhliďalová (rec.)

Logopedick ambulance, Psychiatrick lečebna Šternberk

Kolesov, E. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. Praha: Pasparta. 2016.

I přesto, že v současné době má velký počet odborníků povědomí o náplni práce klinického logopeda a tom, jaké vady řeči spadají do oboru klinické logopedie, stále mezi některými z nich, a především mezi laickou veřejností, převažuje mýtus, že logoped se věnuje pouze správné výslovnosti. Publikace „*Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči*“ se snaží ukázat, že existuje celá řada různých vad řeči, kterými se logopedie zabývá. Je určena učitelům mateřských a základních škol a rodičům. Autorka knihy si klade za cíl seznámit čtenáře s nejčastěji se vyskytujícími vadami a poruchami řeči, jejich projevy, ale nabízí také konkrétní rady a tipy na pomůcky vhodné při logopedické terapii.

Autorka knihy, Mgr. Eva Kolesov, pracuje více jak deset let jako klinický logoped. M zkušenosti s logopedickou diagnostikou a terapií vad řeči u dětí a dospělých. Je zakladatelkou logopedické poradny a online poradny Logopedonline. Pracuje také jako lektorka logopedických seminářů pro

rodiče, pedagogické pracovníky a lékaře.¹ Při psaní této publikace se jí podařilo propojit teoretické odborné znalosti s ukázkami z praxe.

Publikace je členěna do devíti přehledných kapitol a zabývá se vybranými druhy narušené komunikační schopnosti – dyslalií, opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií, koktavostí a breptavostí, elektivním mutismem a vadami řeči spojenými s rozštěpem rtu a patra. V úvodu publikace jsou uceleně a přehledně vysvětleny rozdíly mezi logopedy a jejich kompetencemi, a to v rezortu zdravotnictví, školství a práce a sociálních věcí. Rodiče totiž často neví, jaký je rozdíl mezi prací klinického logopeda a logopedickou péčí v mateřské škole. Čtenáři se dozví, kdy a kde vyhledat správného odborníka. Zejména pro rodiče je pak přínosná kapitola, která popisuje, co mohou očekávat od první návštěvy u klinického logopeda, a jak taková návštěva může probíhat.

Jednotlivé kapitoly, které jsou věnovány výše uvedeným druhům narušené komunikační schopnosti, propojují odborné informace s praktickými radami a příklady případů z praxe. Jedná se o krátké kazuistiky, které jsou zařazeny v závěru každé kapitoly. Učitelé v MŠ či na prvním stupni ZŠ a rodiče zde najdou doporučení na literaturu, internetové stránky či pomůcky, které mohou využít při práci s dětmi. V příslušných kapitolách jsou také uváděna konkrétní cvičení, např. artikulační, dechová cvičení a hry s hlasem. Kniha je propojena s praktickými videoukázkami práce s dítětem na You Tube. Stačí jen do vyhledávání na této stránce zadat název publikace.

Publikace je velice čtivá, přehledně strukturovaná a poskytuje nejen odborné

¹Životní vzdělávání [online]: <http://zivotnivzdelavani.cz/lektor/mgr.-eva-kolesova>

informace, které nás seznamují vždy s konkrétním druhem narušené komunikační schopnosti, ale obsahuje také rady, praktické návody a tipy pro práci s dětmi doma. Samotná diagnostika a terapie narušené komunikační schopnosti je však vždy v kompetenci odborníka, aby nedocházelo k nácviku a fixování chybných mechanismů. V současné době vznikly i jiné publikace, které uvádějí návody pro praxi týkající se vad řeči, např. Kejklíčková (2016). Tato publikace je podle mého názoru výjimečná v tom, že obsahuje důležité odborné informace, které jsou srozumitelné pro laiky, a propojuje je s praktickými návody a videoukázkami.

Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchou autistického spektra

Lucie Schwarzová (rec.)

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Čadilová, V., Žampachová, V. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchou autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Pasparta Publishing. 2016.

V souvislosti s novelou školského zákona, která přinesla zásadní změny v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, došlo i k potřebě pružně reagovat na metodickou pomoc při zavádění podpůrných opatření, která jsou specifikována vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Publikace *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů* pružně reaguje na legislativní změny a přináší pedagogům praktický nástroj při zavádění jednoho ze základních podpůrných opatření, kterým je individuální vzdělávací plán (IVP). V minulosti byl IVP hojně využíván, legislativně však nebyla specifikována jeho formální ani obsahová náplň. V mnoha případech tak byl vypracován a využíván pouze jako formální dokument. Autorky uvedené publikace, Věra Čadilová a Zuzana Žampachová, jsou zkušené speciální pedagožky, které se dlouhodobě věnují problematice vzdělávání žáků s poruchami autis-

tického spektra a navazují na metodický materiál Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra z roku 2012.

Poruchy autistického spektra představují v dnešní době velmi diskutované téma, protože dle aktuálních statistických údajů Centers for Disease Control and Prevention (CDC) se ve společnosti nachází 1,5% dětí s autismem. Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy představující nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Narušení vývoje dítěte s poruchou autistického spektra je hluboké a mnohsměrné. Specifika nacházíme v oblasti sociálního chování, představivosti a hry (Thorová, 2006). Diagnostická kritéria i klasifikace poruch autistického spektra je obsažena v rámci 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. I přes deficity v těchto oblastech je možné děti s poruchou autistického spektra vzdělávat v mateřských a základních školách hlavního vzdělávacího proudu, mateřských a základních školách zřízených dle §16 odst. 9. školského zákona i středních školách a gymnáziích.

Publikace obsahuje jednoduchý popis dílčích položek individuálního vzdělávacího plánu, kterými jsou metody výuky, úprava obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení žáka, způsob zadávání, plnění úkolů, ověřování vědomostí a dovedností, seznam pomůcek a učebních materiálů. Ačkoliv za vytvoření individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel daného zařízení, je nezbytné, aby vycházel z doporučení školského poradenského zařízení, které se k jednotlivým oblastem podpory aktivně vyjadřuje. V závislosti na zařazení žáka je školským poradenským zařízením sestavována obsahová náplň IVP. Pro optimální naplnění obsahu vzdělávání, který je stanovený v ŠVP školy či RVP, je nezbytná adekvátní

úprava metod a forem práce s žákem s autistickou poruchou, právě v závislosti na typu vzdělávací instituce. Součástí *Tvorby individuálních vzdělávacích plánů* jsou rozpracované individuální vzdělávací plány pro žáky vzdělávaných na různých typech škol.

Publikaci bych ráda doporučila všem pedagogickým i poradenským pracovníkům pracujícím s dětmi, žáky a studenty s poruchou autistického spektra, protože obsahuje mnoho užitečných konkrétních rad a doporučení, jak s těmito žáky pracovat. Publikaci můžeme považovat jako soubor praktických inspirací vedoucích k naplňování základních priorit vzdělávání, tj. poskytnout žákovi dostatečnou podporu pro rozvoj všech složek osobnosti.

Literatura

Community Report on Autism [online]. *National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities; Division of Congenital and Developmental Disorders*, 2016. [cit. 2017-20-9]. Dostupné z:

<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/comm-report-autism-full-report.pdf>

Thorová, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Kontakty na autory**Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.**

Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
email: alena.bercikova@upol.cz

**doc. PaedDr. Radmila Burkovi-
čová, Ph.D.**

Katedra preprimární a primární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
email: Radmi-
la.Burkovicova@osu.cz

Mgr. Bc. Marcela Otavová

Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou
email: otavma74@email.cz

**doc. PaedDr. Miluše Rašková,
Ph. D.**

Katedra primární a preprimární
pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
email: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Lucie Schwarzová

Ústav speciálněpedagogických
studii
Pedagogická fakulta Univerzity
Palackého v Olomouci
email: schwarzo-
va.lucka@email.cz

Mgr. Lucie Vyhliďalová

Logopedická ambulance
Psychiatrická léčebna Šternberk
email: dostalova.logo@seznam.cz

Zhengwei Wan

Chengdu University
Long Quan Yi District, Chengdu
City, Sichuan province
email: wanzhengwei@cdu.edu.cn

Contacts for authors

Mgr. Alena Berčíková, Ph.D.
Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
email: alena.bercikova@upol. cz

**Doc. PaedDr. Radmila
Burkovičová, Ph.D.**
Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
University of Ostrava
email: Rad-
mila.Burkovicova@osu.cz

Mgr. Bc. Marcela Otavová
Faculty of Education
Kindergarten and Primary School
Horka nad Moravou
email: otavma74@email.cz

**Doc. PaedDr. Miluše Rašková,
Ph. D.**
Department of Primary and Pre-
primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
email: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Lucie Schwarzová
Institute of Special Education
Studies
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
email: schwarzo-
va.lucka@email.cz

Mgr. Lucie Vyhliďalová
Logopedic ambulance
Psychiatric hospital Šternberk
email: dostalova.logo@seznam.cz

Zhengwei Wan
Chengdu University
LongQuanYi District, Chengdu
City, Sichuan province
email: wanzhengwei@cdu.edu.cn

Radmila Burkovičová. *Satisfying Individually Identified Educational Needs of Kindergarten Teachers.*

Abstract: Recognition of personal educational needs is the first step and assumption for its satisfaction. Kindergarten teachers identified their professional educational needs, name and marked their intensity. The segment of named educational needs is related to the direct educational activity of the teacher, namely with the implementation activities in which he / she is in contact with the child or children. The segment is related to preparatory activities and is a matter of its didactic equipment. Research has confirmed a part of the assumption that the educational need that the teacher can identify and name will relate to the pre-school child education process. The highest rate at educational needs showed the highest intensity level "high".

Key words: educational need, identification, kindergarten teacher, intensity, satisfaction.

Miluše Rašková, Wan Zhengwei. *How do children communicate about puberty?*

Abstract: The article try to introduce the results of the research, which is dealing with the issues of communication between middle-aged children about puberty. These are partial outputs of the research project in a foreign context - the Czech Republic and China. Data was collected through a questionnaire. The results of both countries were correlated.

Keywords: puberty, communication, pupils, research.

Alena Berčíková. *The concept of a child, a curriculum documents and their predecessor in the historical-social context until 1989.*

Abstract: The paper introduces a study with focus on a historical-social concept of a child in context with development of curriculum documents and their predecessor until 1989 with focus on events and people, that had a sig-

nificant influence in pedagogy-creation in czech lands. The paper is linked to an international research *The Child's Vision on the World in the Mirror of Children's Culture* No. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003, which focused on development concepts of a child and his personality in the context of social and culture changes. This paper is based on study and reflection documents and studies.

Keywords: concept of a child, curriculum documents, preschool child.

Marcela Otavová. *Effective strategies for increasing the professional competencies of the teacher in primary education.*

Abstract: In the article contextualizing the dissertation *Constructivist conception of educational process in terms of professional readiness of a primary school teacher* we present the analysis of the three strategies which improve teacher competencies in primary education and whose implementation leads to quality development of the educational process. The research was conducted via participant observation and survey in the project schools *Pomáháme školám k úspěchu* and the article contains the data from their evaluation and conceptual documents.

Keywords: professional development, mentoring, peer teaching, formative assessment, the Teacher enquiry and knowledge-building cycle, educational goals, evidence of learning, evaluation.

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:

- Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovonám. 5, 771 40 OLOMOUC;
- Journal.MAGISTER@gmail.com;

- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz/magister.php>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);

- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - Journal.MAGISTER@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10th April and 10th October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.