

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výzvy začínajících učitelů mateřských škol při tvorbě kurikula  
pro předškolní vzdělávání

Challenges of novice preschool teachers in curriculum development  
for preschool education

Petra Černá

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

2024

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením mé vedoucí práce, přičemž jsem využila informací z uvedených zdrojů a literatury.

V Karlových Varech dne 14. 4. 2024

Poděkování:

Mé poděkování patří PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D. za její odborné vedení a cenné připomínky při vedení bakalářské práce. Děkuji také všem ředitelkám a učitelkám z mateřských škol, které se podílely na výzkumném šetření.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce zkoumá problematiku tvorby třídního kurikula ve smyslu plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy u začínajících učitelů mateřských škol. Zaměřuje se na identifikaci možných výzev, se kterými se začínající učitelé mateřských škol mohou setkávat při plánování vzdělávacího obsahu v návaznosti na požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ten vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte.

Teoretická část práce se věnuje analýze kurikula v mateřských školách v České republice, se zaměřením na jeho transformaci po roce 1989, a vývoji osobnostně orientovaného modelu výchovy. Zásadním mezníkem bylo schválení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) v roce 2004, které iniciovalo přechod na dvoustupňové kurikulum, členěné na národní a školní úroveň. Práce tak zkoumá vztah mezi RVP PV, školními a třídními vzdělávacími programy. Představuje různé modely plánování třídního vzdělávacího programu a zdůrazňuje význam stanovení, konkretizace cílů, pedagogické diagnostiky a plánovacích kompetencí učitelů.

Empirická část představuje cíle výzkumu a jeho metodologii a předkládá výsledky výzkumného šetření. Cílem této práce je zmapovat, jak začínající učitelé přistupují k procesu plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy v kontextu požadavků RVP PV. Zaměřuje se na identifikaci klíčových výzev, s nimiž se učitelé během tohoto procesu setkávají a na určení možných příčin, které tyto výzvy vyvolávají. Pro získání hlubšího porozumění těmto otázkám je ve výzkumu využita kvalitativní výzkumná metoda ve formě polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli mateřských škol v Karlovarském kraji, kteří mají v oblasti pedagogické praxe zkušenosti maximálně dva roky.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Kurikulum mateřské školy, předškolní vzdělávání, plánování vzdělávacího obsahu, plánovací kompetence učitele, výzvy

## ABSTRACT

The bachelor thesis examines the issue of classroom curriculum development in terms of planning educational content at the classroom level for novice kindergarten teachers. It focuses on the identification of possible challenges that novice kindergarten teachers may encounter when planning educational content in relation to the requirements of the Framework Curriculum, which is based on respecting the individual needs and capabilities of the child.

The theoretical part of the thesis is devoted to the analysis of the curriculum in kindergartens in the Czech Republic, focusing on its transformation after 1989 and the development of the personality-oriented model of education. A major milestone was the approval of the Framework Curriculum for Pre-school Education (RVP PV) in 2004, which initiated the transition to a two-stage curriculum, divided into national and school levels. This thesis thus explores the relationship between the PVF, school and classroom curricula. It introduces different models of classroom curriculum planning and highlights the importance of setting, specifying objectives and planning competences of teachers.

The empirical section presents the research objectives and methodology and presents the results of the research investigation. The aim of this paper is to map and analyze the specifics of the process of planning educational content at the classroom level among novice kindergarten teachers in the context of the current concept of preschool education. It focuses on identifying the key challenges that teachers encounter during this process and on identifying the possible causes that give rise to these challenges.

In order to gain a deeper understanding of these issues, the research uses a qualitative research method in the form of semi-structured interviews with novice kindergarten teachers in the Karlovy Vary Region who have a maximum of two years of experience in teaching practice.

## KEYWORDS

Preschool curriculum, preschool education, educational content planning, teacher planning competences, challenges

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
1. POJETÍ KURIKULA.....	11
1.1. <i>Roviny kurikula</i> .....	12
1.2. <i>Dimenze kurikula</i> .....	14
2. POJETÍ KURIKULA MATEŘSKÉ ŠKOLY PO ROCE 1989 DO SOUČASNOSTI .....	16
2.1. <i>Transformace předškolní výchovy po roce 1989</i> .....	16
2.2. <i>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání</i> .....	18
2.3. <i>Strategie 2030+</i> .....	21
3. VZTAH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ NA ÚROVNI ŠKOLY A TŘÍDY .....	23
3.1. <i>Školní vzdělávací program</i> .....	23
3.2. <i>Třídní vzdělávací program</i> .....	26
3.3. <i>Modely plánování vzdělávacího obsahu v třídním vzdělávacím programu</i> .....	26
4. PLÁNOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	28
4.1. <i>Pedagogická diagnostika</i> .....	29
4.2. <i>Stanovení cílů jako základ plánování</i> .....	30
4.3. <i>Konkretizace vzdělávacích cílů</i> .....	31
4.4. <i>Integrovanost cílů a vzdělávacího obsahu</i> .....	33
5. PLÁNOVACÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	34
6. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	37
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
7. ÚVOD .....	38
7.1. <i>Cíl výzkumu</i> .....	38
7.2. <i>Formulace výzkumných otázek</i> .....	39
8. METODOLOGIE VÝZKUMU.....	40
8.1. <i>Polostrukturované rozhovory</i> .....	40
8.2. <i>Limity</i> .....	41
9. VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	42
9.1. <i>Výzkumný soubor</i> .....	42

9.2.	<i>Průběh výzkumu</i> .....	43
9.3.	<i>Vyhodnocení výzkumného šetření</i> .....	43
9.4.	<i>Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám</i> .....	61
10.	DISKUZE .....	65
<b>ZÁVĚR</b> .....		<b>69</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ</b> .....		<b>71</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....		<b>74</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1 – SEZNAM OTÁZEK POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU</b> .....		<b>74</b>



## Úvod

Podnětem pro sepsání této bakalářské práce se stala má osobní zkušenost získaná v roli začínající učitelky v mateřské škole. Když jsem v této profesi začínala, byla jsem bez patřičné kvalifikace a praktických zkušeností, plně závislá na pokynech vedoucí učitelky. Ta měla za úkol mě uvádět do této pozice. Během praxe, samostudia a studia na vysoké škole jsem si uvědomila, že byl tento proces ovlivněn hlavně dlouholetými tradicemi této mateřské školy, s absencí prostoru pro inovace a implementaci alternativních přístupů, které transformace předškolního vzdělávání po roce 1989 přinesla. Tato osobní zkušenost se stala impulsem pro můj záměr prozkoumat úvodní fáze pedagogické praxe u začínajících učitelů, s cílem identifikovat, zda čelí srovnatelným výzvám.

V rámci pedagogické teorie a praxe se setkáváme s různými termíny, které odkazují na proces plánování vzdělávacího obsahu v mateřské škole. Tyto pojmy mohou zahrnovat termíny jako „projektování“, „koncipování“ nebo „strukturování“ vzdělávacího obsahu (Syslová, Štěpánková, 2019). V této práci dávám přednost použití termínu „plánování“.

Proměna pojetí předškolního vzdělávání v České republice je založena na přijetí konceptu osobnostně orientovaného modelu výchovy (Opravišová, 2016). Hlavním principem je individualizovaný přístup ke vzdělávání, umožňující lépe reagovat na reálné potřeby, zájmy a specifika dětí. V souladu se vzdělávacími principy prezentovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (2002) byla na národní úrovni kurikula v roce 2001 zpracována první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). V kontextu České republiky byl zaveden systém tzv. dvoustupňového kurikula, a to na úrovni státní čili národní a na úrovni školní. Tímto způsobem byla odpovědnost za výběr a formu vzdělávacího obsahu delegována na ředitele škol a pedagogické týmy (Svobodová a kol., 2010) Implementace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) umožňuje mateřským školám samostatně určit téma a způsob zařazení integrovaných bloků v rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP), včetně volby jejich rozsahu a struktury. Přesto však zdůrazňuje, že bez ohledu na rozsah a strukturu těchto bloků by neměly být pro učitele omezujícím faktorem v rozhodování

o konkrétních aktivitách, které budou s dětmi ve třídě realizovat (RVP PV, 2021). Učitelky v jednotlivých třídách plánují třídní vzdělávací program (TVP) v návaznosti na vzdělávací obsah školního vzdělávacího programu (ŠVP) mateřské školy, vzhledem ke konkrétní situaci, potřebám a zájmům dětí ve své třídě.

Začínající učitelé se setkávají s řadou výzev při plánování pedagogické činnosti na úrovni třídy, jelikož se od nich očekává, že vzdělávací nabídku uzpůsobí individuálním potřebám dětí, zohlední jejich zájmy a zároveň zajistí individualizované a diferenciované podněty pro rozvoj jejich kompetencí (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Vzhledem k flexibilitě, kterou se současné předškolní kurikulum vyznačuje, je složitost procesu jeho plánování a realizace značná. Navíc je plánování na úrovni jednotlivých tříd částečně omezeno pojetím školních vzdělávacích programů (ŠVP) a způsobem, jakým jsou do nich začleněny integrované bloky.

Cílem bakalářská práce je zmapovat, jak začínající učitelé mateřských škol přistupují k plánování vzdělávacího obsahu na úrovni tříd. Pozornost je věnována tomu, zda přístupy naplňují požadavky RVP PV (2021). Cílí na rozpoznání hlavních výzev, se kterými se učitelé v průběhu plánování setkávají a identifikuje důvody, jež tyto výzvy mohou způsobovat. V empirické části bakalářské práce je vyhodnoceno výzkumné šetření, jehož cílem bylo zodpovědět hlavní výzkumné otázky. Prostřednictvím hloubkových rozhovorů uskutečněných se začínajícími učiteli byla získána data, která byla zanalyzována a interpretována a na jejichž základě byly zodpovězeny výzkumné otázky.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Pojetí kurikula

Slovo kurikulum se do našeho pedagogického slovníku začalo začleňovat postupně v reakci na proměny vzdělávacího systému po roce 1989. Pojem kurikulum je rozmanitý a zahrnuje nejen vzdělávací program, ale i celý školní život a vše s ním související. S ohledem na tuto skutečnost rozlišujeme mezi různými typy kurikula, konkrétně formální, neformální a skryté (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Pod formálním kurikulem rozumíme vzdělávací program, tedy cíle vzdělávání, jeho obsah, metody, podmínky a hodnotící mechanismy. Neformální kurikulum se skládá z doplňkových, nezamýšlených aktivit, jako jsou exkurze do divadla, společenské události, nepředvídané okolnosti, výstavy a podobně. Skryté kurikulum je tvořeno především atmosférou ve škole, která zahrnuje komplex vnějších a vnitřních vztahů ovlivňujících vzdělávací proces, respektive vztahy mezi učiteli a dětmi, mezi samotnými dětmi, mezi všemi zaměstnanci a také mezi školou a rodiči. Tento typ kurikula je označen jako "skrytý" (Svobodová a kol., 2010).

Kurikulum se vyvíjí jako otevřený a flexibilní proces, který reaguje na měnící se vzdělávací potřeby a kontexty. Jde o klíčový prvek ve vzdělávacím procesu, jehož interpretace se liší v závislosti na pohledu a zaměření jednotlivců (Ornstein, Hunkins, 2018).

Kurikulum je však nejčastěji pojímáno jako *vzdělávací plán* nebo *program*, který obsahuje vzdělávací cíle, obsah, metody a podmínky, spolu s jeho implementací a hodnotícím systémem (Svobodová a kol., 2010).

## 1.1. Roviny kurikula

Kurikulum se vyznačuje třemi základními rovinami: plánovací, realizační a hodnotící (evaluační). Tyto roviny jsou vzájemně propojené a mají na sebe vliv. Efektivně prováděné hodnocení by mělo mít zpětný vliv na plán a jeho implementaci a přispět k lepším výsledkům vzdělávacího procesu. V kontextu mateřských škol je zvláštní důraz kladen na fázi plánování, jelikož od roku 2007 jsou podle RVP PV mateřské školy povinny vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (Oprailová, Gebhartová, 2011).

### 1.1.1. Plánovací rovina

Při plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy je nutné definovat si výchozí podmínky, stanovit cíle a určit metody a způsoby dosažení těchto cílů. Plánování má zásadní význam pro průběh a výsledky vzdělávacího procesu, musí však být v souladu s RVP PV (2021) a školním vzdělávacím programem (Oprailová, Gebhartová, 2011).

Efektivní implementace vzdělávacího programu nebo projektu, vyžaduje pečlivé a promyšlené plánování. Klíčovým aspektem úspěšného plánování je však flexibilita – schopnost přizpůsobit se nečekaným okolnostem a událostem, které mohou během procesu nastat (Ornstein, Hunkins, 2018).

Plánovací rovinu kurikula, konkrétně plánování vzdělávacího obsahu, lze dle Ornsteina a Hunkinse (2018) rozdělit do několika klíčových zaměření, která reflektují různé pedagogické přístupy a filozofie. Každé z těchto zaměření přináší specifický pohled na to, jak by mělo být kurikulum strukturováno a jaké prvky by mělo obsahovat.

**Zaměření na předmět** vychází z tradičních disciplín, jako jsou matematika, biologie nebo psychologie. V tomto přístupu se klade důraz na procedurální znalosti a obecné metody myšlení a zpracování informací. Kurikulum může být strukturováno jako soubor oddělených předmětů nebo jako mezioborové studium, kde jsou jednotlivé disciplíny propojené, ale zachovávají si svou samostatnou identitu.

**Zaměření na dítě** se soustředí na zájmy, potřeby a zkušenosti dítěte. V tomto modelu je klíčovým prvkem individualizace vzdělávacího procesu, kde kurikulum vychází z předpokladu, že každé dítě je jedinečné a má specifické vzdělávací potřeby. Je zde kladen důraz na aktivní učení a zapojení dětí do procesu.

**Zaměření na problém** se orientuje na řešení životních (sociálních) problémů a podporuje kritické myšlení a schopnost aplikovat získané znalosti v praxi. Kurikulum je zde navrženo tak, aby reflektovalo skutečné situace a výzvy, s nimiž se mohou vzdělávání ve svém životě setkat.

Ve všech přístupech je zřejmý důraz na adaptabilitu a flexibilitu kurikula, které by mělo být schopné reagovat na měnící se potřeby společnosti a individuální rozvoj dětí. Ornstein a Hunkins (2018) zdůrazňují potřebu integrace různých pedagogických přístupů a filozofií, aby bylo možné vytvořit komplexní a inkluzivní vzdělávací prostředí, která podporuje všestranný rozvoj jedinců.

### **1.1.2. Realizační rovina**

Zatímco plánovací rovina se soustředí na počáteční návrh a cíle, realizační rovina se zabývá praktickým provedením těchto plánů v každodenním vzdělávacím procesu. Tento krok zahrnuje jak připravené vzdělávací aktivity, tak spontánní a improvizací, které nejsou přímo součástí původního plánu. V průběhu realizace je klíčová neustálá pozornost a reflexe, aby se zajistilo, že vzdělávací proces zůstává relevantní a reaguje na potřeby a situace, které se objevují (Opravilová, Gebhartová, 2011).

Rozdílnost mezi plánovací a následnou realizační rovinou nemusí nutně signalizovat problém. Naopak, příliš formální a rigidně dodržované kurikulum nemusí přispívat k efektivnímu naplňování cílů a kompetencí u dětí. Přehnaná důslednost může vést k přetížení dětí i samotného učitele. Naopak empatie a flexibilita k aktuální situaci může efektivně podporovat kreativitu a individualizaci vzdělávacího procesu. Vzhledem k těmto faktům se jeví jako vhodnější vytvářet jednodušší formální kurikulum, které zdůrazňuje klíčové cíle a aktivity, umožňuje adaptaci na potřeby dětí a dává učiteli prostor pro tvořivost a improvizaci. Je proto důležité umět upustit od původního plánu ve prospěch dítěte, namísto usilování o dosažení naplánovaného za každou cenu (Svobodová a kol., 2010).

### 1.1.3. Hodnotící (evaluační) rovina

Hodnocení se zaměřuje na činnost učitelů i samotných dětí s cílem zajistit, že si děti osvojují plánované vzdělávací cíle. Tento proces zahrnuje kontrolu a řízení implementace vzdělávacího programu. V rámci hodnocení se využívají tři hlavní strategie: odhalení a předvídání možných nedostatků v návrhu a realizaci programu, poskytování informací pro další rozhodování a vedení záznamů o probíhajících aktivitách (Ornstein, Hunkins, 2018)

Hodnotící rovina v mateřské škole tak odráží efektivitu a úspěšnost naplnění plánovaných vzdělávacích cílů. Je nezbytně spojena s realizací a plánováním, protože poskytuje klíčovou zpětnou vazbu na to, jak pedagogické postupy a cíle ovlivňují vývoj a pokrok dětí. V praxi však často dochází k tomu, že hodnocení není dostatečně podrobné a sklání se k subjektivním posouzením. To ztěžuje ověření, zda pedagogické postupy a cíle skutečně přinášejí očekávané výsledky (Oprailová, Gebhartová, 2011).

## 1.2. Dimenze kurikula

Kurikulum může být strukturováno tak, aby obsahovalo čtyři základní dimenze: cíle, obsah, metody a hodnocení. Tyto prvky jsou klíčové pro plánování a realizaci vzdělávacího procesu v jakémkoliv vzdělávacím prostředí, počínaje raným dětstvím až po vyšší stupně vzdělávání (McLachlan, Fleer, Edwards, 2018).

**Cíle nebo záměry:** Stanovení, čeho má být dosaženo prostřednictvím kurikula a jaké pozitivní výsledky jsou očekávány od jeho realizace.

**Obsah nebo předmět:** Rozhodnutí, co bude součástí vzdělávacího programu, co do něj bude zařazeno a co bude naopak ponecháno stranou, aby byl obsah co nejvhodnější pro děti předškolního věku.

**Metody nebo postupy:** Výběr vhodné výukových metod a postupů, které pomohou dosáhnout stanovených cílů a podpoří rozvoj a učení dětí v mateřské škole.

**Hodnocení nebo evaluace:** Určit způsoby, jakými budou hodnoceny a ověřovány dosažené cíle kurikula a jaké výsledky vzdělávání byly u dětí skutečně realizovány (McLachlan, Fleer, Edwards, 2018).

Tato kapitola poskytuje základ pro empirickou část práce, která se zabývá plánováním vzdělávacího obsahu v mateřských školách. Začíná historickým kontextem začleňování kurikula do pedagogické praxe po roce 1989, čímž nastavuje vhléd pro pochopení současného pojetí předškolního vzdělávání. Rozlišení mezi formálním, neformálním a skrytým kurikulem zdůrazňuje důležitost adaptabilního a flexibilního plánování, které odpovídá aktuálním potřebám dětí. Kapitola tedy poskytuje teoretický rámec pro empirickou část tím, že nastiňuje klíčové koncepty a definice kurikula, které jsou nezbytné pro pochopení základních aspektů vzdělávacího procesu.

## **2. Pojetí kurikula mateřské školy po roce 1989 do současnosti**

Ve státech s totalitním režimem byl předškolní vzdělávací systém založen na disciplinárním modelu. Tento model, doplněný o dogmatickou ideologii, sloužil jako prostředek pro manipulaci a výchovu jednotného, poslušného občanstva. Politické a společenské změny roku 1989 tento disciplinární přístup ve vzdělávání zpochybnily. V důsledku příchodu nových sociálních aktérů s odlišnými pohledy na lidskou povahu a cíle výchovy se objevila potřeba změny, která odstartovala proces transformace (Opravilová, Kropáčková, 2005).

Bezprostředně po konci socialismu došlo k podstatné proměně v celém školském systému, který mimo jiné obnášel výrazné omezení politického ovlivňování vzdělávacího obsahu. Současně došlo k posílení práv dětí, přičemž byl kladen důraz na uznání jejich osobních potřeb a svobod (Opravilová, Uhlířová, 2022).

### **2.1. Transformace předškolní výchovy po roce 1989**

Rok 1989 v Československu znamenal zásadní obrat nejen v politickém, ale i ve vzdělávacím prostředí. Kurikulární dokument Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984, metody výuky, denní režim i uspořádání tříd byly postupně odmítány. Denní režim v mateřských školách se stal flexibilnější a z původně jednotných tříd se začaly tvořit třídy s rozmanitějším složením dětí. V této době došlo k intenzivnímu hledání nových metod a přístupů k práci, které byly v mnoha případech iniciovány přímo učitelkami z praxe. Učitelky se obracely s mnoha stížnostmi a návrhy na změny ve vzdělávacím systému na Občanské fórum a aktivně se tak zapojily do procesu transformace předškolního vzdělávání (Koťátková, 2014).

V roce 1993 vznikl projekt Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, který položil základy pro inovativní předškolní vzdělávací programy (Opravilová, 2016). V modelu zaměřeném na rozvoj osobnosti nabývají na významu principy demokratizace, humanizace a individualizace, spolu s narůstajícím poznáním významu rodiny, individuálního rozvoje dítěte a role předškolního vzdělávání (Helus, 2004).



*„Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobit dítě ani společenským záměrům, ani určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání.“ (Opravilová, 2001, s.132, 133)*

Osobnostně orientovaná předškolní výchova se tak stala společným východiskem pro rozsáhlý rozvoj různých inovovaných programů předškolního vzdělávání. Stanovila klíčové principy osobnostního přístupu, definovala hlavní požadavky této orientace a popsala podmínky, které umožňují funkčnost takto zaměřeného výchovného systému. Učitelům nabídla prostor pro tvorbu vlastních programů s ohledem na specifické podmínky a potřeby. Začlenění klíčových principů tohoto přístupu napomohlo soustředit reformní úsilí na přípravu legislativního rámce a vytvoření pedagogických dokumentů, které byly nezbytné pro provedení žádaných změn v praxi (Opravilová, 2016).

Učitelé se tak začali odklánět od tradičních vzdělávacích metod. Programy v mateřských školách se stávaly různorodějšími díky inspiraci zahraničními přístupy a obnovenému zájmu o alternativní pedagogické směry (Bečvářová, 2003). To vyvolalo potřebu vytvoření nového kurikulárního dokumentu. Tento dokument měl za úkol jasně vymezit základní principy předškolního vzdělávání a poskytnout univerzální rámec, který by zajistil soudržnost a kvalitu napříč různými programy. Klíčovým krokem v tomto procesu transformace se stalo vydání Národního programu vzdělávání v ČR, známého jako Bílá kniha (Svobodová a kol., 2010).

Cíle vzdělávací strategie, které jsou stanoveny v tomto strategickém dokumentu, odrážejí jak osobní, tak společenské požadavky. Vzdělání je chápáno jako celostní proces, který zahrnuje nejen rozvoj intelektuálních schopností, ale také sociální dovednosti, duchovní, morální a estetické hodnoty, emocionální a vůlí řízený rozvoj jednotlivce. Dochází k proměně vnímání předškolního vzdělávání, jež je nyní

považováno za integrální součást celoživotního učení (Národní program vzdělávání v ČR, 2001).

V rámci decentralizace školského systému byly pravomoci delegovány na regionální a místní úrovně, jako jsou kraje a obce. S přijetím právní subjektivity škol se významně rozšířily pravomoci ředitelů škol. Tento krok přinesl školám větší autonomii, možnost profilace a diferenciací, což umožnilo lépe reagovat na potřeby dětí i rodičů a nabídnout širší spektrum a diverzitu vzdělávacích programů (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Proces humanizace a demokratizace školství byl v České republice formálně potvrzen přijetím školského zákona v roce 2004, jenž byl zakotven do kurikulárních dokumentů – rámcových vzdělávacích programů. Tyto dokumenty reflektují systém tzv. dvoustupňového kurikula, rozděleného na státní (národní) a školní úroveň. V oblasti předškolního vzdělávání byl zaveden Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vychází z principů osobnostně orientovaného modelu. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR byl vystřídán Strategií 2020. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

V současné době byla strategie 2020 nahrazena strategií 2030+, jejímž cílem je modernizovat vzdělávací systém, aby byl připraven čelit novým výzvám a zároveň řešit již existující problémy v českém školství (MŠMT, 2020).

## **2.2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Tvorbě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) předcházely analýzy českého předškolního vzdělávání (MŠMT, 2000), tvorba inovativních programů (Zdravá mateřská škola a Začít spolu), včetně řešení projektu osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy (MŠMT, 1993).

První verze RVP PV byla vydána v roce 2001 a poskytnuta učitelům k ověřování v praxi. Školy měly možnost podle této verze pracovat. V roce 2005 proběhla částečná terminologická revize tohoto kurikula. Od 1. září 2007 se stalo pro všechny mateřské školy zaregistrované v rejstříku škol povinností vzdělávat podle jejich vlastního školního vzdělávacího programu (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

*„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“ (RVP PV, 2021, s. 4)*

Tento rámcový program klade důraz na holistický přístup k dítěti, podporující rozvoj všech aspektů jeho osobnosti. Jeho kurikulární koncept je založen na kognitivní psychologii Jeana Piageta, která se zaměřuje na dětské prekoncepte a teorii kognitivního rozvoje a na sociokognitivní teorii ovlivněnou Johnem Deweyem, podle kterého by se děti měly učit skrze praktické činnosti, osobní zkušenosti a interakci s realitou. Tento přístup se vymyká tradičnímu vzdělávacímu modelu založenému na pevném strukturování učiva a místo toho poskytuje dětem možnosti poznávat svět skrze reálné situace a průřezové poznávací aktivity (Syslová, 2017).

RVP PV nabízí školám rozsáhlou autonomii. Je strukturován tak, aby v souladu s cíli kurikulární reformy zajišťoval, že všechny vzdělávací programy vytvořené mateřskými školami dosahují podobné úrovně kvality. Program umožňuje individuální profilaci každé mateřské školy. Stanovuje očekávané vzdělávací výstupy pro děti na konci předškolního období, ale deleguje na školy a jejich pedagogický tým rozhodnutí o tom, jakým způsobem bude vzdělávací obsah organizován (Syslová, Štěpánková, 2019). Je zaměřen na osobnostní rozvoj a nabízí prostor pro individualizovaný výchovný a vzdělávací přístup v dané mateřské škole. Je navržen s ohledem na skutečné potřeby dětí, jejich věková specifika, psychické rysy a možnosti, které nabízí sociální a kulturní prostředí konkrétní mateřské školy. Na rozdíl od minulých vzdělávacích programů a osnov nedefinuje izolované výchovné složky, nýbrž očekává, že předškolní vzdělávání bude působit komplexně na různé aspekty dětské osobnosti, přičemž se jejich efekty vzájemně prolínají a doplňují (Opravilová, 2016).

### **2.2.1. Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

V předškolním vzdělávání je obsah vzdělávání chápán jako integrovaný, vzájemně propojený celek, který prakticky nelze rozdělit. Přesto RVP PV z důvodu lepší orientace tento obsah strukturuje do specifických oblastí. Tyto oblasti jsou definovány s ohledem na postupný vývoj a prohlubování přirozených vztahů a interakcí dítěte se světem. Vzdělávání se zaměřuje na pět hlavních oblastí: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Konkrétně se tyto oblasti nazývají Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět (RVP PV, 2021).

Každá z těchto vzdělávacích oblastí obsahuje tři vzájemně provázané kategorie: (1) dílčí cíle, které určují, co by mělo být u dítěte podporováno; (2) vzdělávací nabídku, která zahrnuje praktické a intelektuální aktivity; (3) a očekávané výstupy, tedy předpokládané výsledky, kterých by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. Tyto výstupy slouží jako obecné vodítko k tomu, co dítě na konci předškolní docházky dokáže, avšak dosažení těchto cílů není striktně vyžadováno (Oprailová, 2016).

RVP PV vyžaduje od učitelů komplexnější a zároveň mnohem kreativnější přístup k přípravě a plánování vzdělávacího procesu. Stanovuje základní směr, kterým by se vzdělávání mělo ubírat, ale konečný úspěch je závislý na individuálním přístupu a práci každého učitele. Přestože RVP PV splňuje všechny mezinárodní standardy progresivního předškolního vzdělávání, v realitě mateřských škol se však stále setkáváme s výzvami spojenými s jeho efektivním začleněním do praxe (Syslová, 2018).

## 2.3. Strategie 2030+

Tento klíčový dokument nastavuje směr aktuálního českého vzdělávacího systému pro nynější dekádu a dále. Strategie je nástupcem předchozího plánu Strategie vzdělávání 2020 a přináší nový pohled na vzdělávání, s důrazem na rozvoj dovedností a znalostí nezbytných pro život ve 21. století. Zároveň usiluje o snížení nerovností ve vzdělávacích příležitostech. Zajišťuje vzdělávací obsah odpovídající potřebám jednotlivců i společnosti v průběhu celého života. Klade důraz na rozvoj základních a klíčových kompetencí, motivaci a schopnosti jedinců maximálně využívat svůj potenciál v proměnlivém světě (MŠMT, 2020).

Důležitou roli ve vyrovnávání nerovností ve vzdělávání hraje předškolní vzdělávání. Hlavním cílem je neustále zlepšovat jeho kvalitu a rozšiřovat jeho dostupnost pro co největší počet dětí. Zlepšení kvality má být dosaženo inovací vzdělávacího obsahu s důrazem na klíčové kompetence, podporou pedagogů a individualizovaným přístupem k dětem. Důležitým krokem je aktualizace RVP PV a poskytnutí metodické podpory pedagogickým týmům v mateřských školách. A to jak při aktualizaci školních vzdělávacích programů, tak i v práci s kurikulem a jeho neustálém zkvalitňování. Pro podporu těchto cílů má být poskytnuta metodická podpora pro tvorbu a aktualizaci školních vzdělávacích programů, včetně vzdělávacích seminářů a webinářů (MŠMT, 2020).

Nově definované cíle a obsahy vzdělávání v RVP PV se zaměřují na rozvoj sociálně-emocionálních dovedností, podporu pozitivního chování a duševního zdraví dětí a na usnadnění přechodu dětí z mateřské školy do základní školy. Současně se plánuje posílit profesní roli učitelů v předškolním vzdělávání. Zaměření na posílení řídicích schopností vedoucích pracovníků je klíčovým prvkem pro zlepšení fungování mateřských škol. Tento krok reflektuje snahu o zajištění vyšší odbornosti ve vedení předškolních zařízení, což je klíčové pro zlepšení celkové kvality předškolního vzdělávání a jeho adaptace na současné i budoucí výzvy (MŠMT, 2020).

V této kapitole se práce zabývá transformací kurikula mateřských škol od roku 1989 do současnosti, zdůrazňuje klíčové změny od disciplinárního modelu k osobnostně orientovanému přístupu, který odráží principy demokratizace, humanizace a individualizace výchovy. Tyto změny jsou zásadní pro pochopení, jak by

měl být vzdělávací obsah na úrovni třídy plánován v kontextu současného předškolního vzdělávání.

Empirická část této práce zkoumá, zda a jak začínající učitelé mateřských škol naplňují požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021) a principy aktuálního pojetí předškolního vzdělávání při tvorbě kurikula na úrovni třídy. Zda využívají poskytnutou autonomii a flexibilitu RVP PV k podpoře individuálního přístupu a rozvoje u dětí.

### **3. Vztah kurikulárních dokumentů na úrovni školy a třídy**

Aktuální struktura rámcových vzdělávacích programů pro různé vzdělávací stupně klade důraz na individuální pedagogické plánování na úrovni škol a tříd. V souladu s RVP PV je každá mateřská škola povinna vytvořit vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP), který slouží jako základ pro přípravu třídních vzdělávacích programů (dále TVP) (RVP PV, 2021).

#### **3.1. Školní vzdělávací program**

ŠVP je klíčovým kurikulárním dokumentem každé školy, představující vlastní plán výchovné a vzdělávací činnosti. ŠVP definuje vizi dané školy, popisuje vzdělávací prostředí, obsah vzdělávání a stanovuje práva a povinnosti učitelů na úrovni tříd. Je tedy závazný pro všechny pracovníky školy. Jako oficiální dokument by měl být veřejně dostupný (Svobodová a kol., 2010).

Zatímco RVP PV určuje rámcová pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku, ŠVP je dokument, podle kterého se daná škola orientuje v jejím každodenním fungování a který slouží učitelům jako rámec v procesu vzdělávání. Umožňuje učitelům volit různé způsoby, jakými mohou splnit požadavky RVP PV. Oproti RVP PV by měl ŠVP reflektovat reálné podmínky vzdělávání, za kterých je možné v daných podmínkách školy vzdělávací obsah realizovat a přizpůsobit jej konkrétním potřebám, možnostem, přáním dětí a rodičů (VÚP, 2005).

Zásadním prvkem každého ŠVP je tedy obsah vzdělávání, uspořádaný do ucelených částí – integrovaných bloků. Rozsah a forma zpracování integrovaných bloků je libovolná. Bloky však musí být navrženy tak, aby byly dostatečně obecné a široké a sloužily jako základ pro vzdělávací činnost na úrovni tříd. Pro učitele představuje zpracování vzdělávacího obsahu do integrovaných bloků novou výzvu, která nemusí být vždy snadná. Při tvorbě integrovaných bloků je proto dobré dodržovat určitá pravidla. Například je důležité, aby integrované bloky pokrývaly všechny oblasti vzdělávání formulované v RVP PV a byly vůči těmto oblastem průřezové, přičemž vzdělávací oblasti uvedené v RVP PV přímo neodpovídají integrovaným blokům. Vzdělávací obsah rozdělený do bloků lze zpracovávat celostně

pro všechny věkové kategorie dětí, a to bez specifického členění podle věku (VÚP, 2005).

Mateřské školy přistupují k organizaci vzdělávacího obsahu v ŠVP dvěma základními způsoby: lineárním a flexibilním (Syslová, 2017). Většina mateřských škol upřednostňuje lineární uspořádání integrovaných bloků, což znamená, že tyto bloky jsou rozvrženy podle cyklu kalendářního roku. Učitelé a děti pak postupují tematickými bloky v předem určeném pořadí. Tento přístup často vede k opakování stejných témat ve stejnou dobu každý rok, přičemž adaptace na potřeby dětí a reakce na momentální události jsou omezeny časovým harmonogramem integrovaných bloků. Takový přístup může být v rozporu s principy individualizace a nedostatečně reflektuje záměry RVP PV (Syslová, 2017).

Ve flexibilním přístupu jsou integrované bloky uspořádané podle společných témat, ne na základě pevného časového pořadí. Učitel tedy nevyužívá bloky v určitém chronologickém pořadí, ale podle aktuálních potřeb a situací ve třídě. Tento model umožňuje naplnit skutečné potřeby dětí tím, že učitel využívá příležitostí, které přirozeně vznikají a umožňuje dětem osvojovat si nové dovednosti a poznatky ve chvíli, kdy jsou pro ně nejrelevantnější a nejsmysluplnější. Takový přístup je základem pro plánování individualizovaného vzdělávacího procesu. Kromě popisu konkrétních integrovaných bloků by měl ŠVP rovněž zahrnovat informace o metodách práce s těmito bloky na úrovni každé třídy (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) rozlišovaly mezi lineárním a flexibilním uspořádáním vzdělávacího obsahu, což bylo přijato i dalšími autory. Během výzkumu Koželuhové, Loudové a Lipnické (2020) vznikl nový termín pro uspořádání vzdělávacího obsahu, tzv. transverzální řazení. Též byla doporučena změna názvosloví z lineárního na chronologické a z flexibilního na elektivní. Výzkum rovněž naznačil, že lineární (chronologický) způsob plánování nemusí plně využívat všechny možnosti, které plánování integrovaných bloků nabízí učitelům v mateřských školách (Koželuhová, Stralczyňská, Lipnická, 2020).



**V chronologickém (lineárním)** řazení jsou integrované bloky uspořádány postupně podle průběhu ročních období či školního roku. Tento přístup dodržuje relativně pevně stanovenou strukturu a sleduje vzdělávací obsah v lineární časové posloupnosti.

**Elektivní (flexibilní)** řazení umožňuje paralelní uspořádání integrovaných bloků, přičemž učitelé adaptují cíle, vzdělávací obsah na základě aktuálních potřeb dětí. Témata v bloku mohou být kombinována podle volby učitele a jsou flexibilně nastavena v rámci ŠVP.

**Při transverzálním řazení** dochází k realizaci vzdělávacích aktivit na základě výběru cílů z různých integrovaných bloků. Tento výběr je přizpůsoben rozhodnutí učitele a aktuálním potřebám dětí (Koželuhová, Stralczyńska, Lipnická, 2020).

*Tabulka č. 1 – Řazení vzdělávacího obsahu v ŠVP (Koželuhová, Stralczyńska, Lipnická, 2020, s. 433)*

Hlavní kategorie	Způsob práce s IB	Délka IB	Míra volnosti při výběru témat	Poměr podpory a volnosti pro učitele	Délka realizace jednoho
Chronologické pojetí tvorby IB	IB realizovány v řadě za sebou; bloky odpovídají měsícům	Stanovena	Povinnost realizovat předepsané téma v IB	Vysoká podpora / malá volnost	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku
Elektivní pojetí tvorby IB	IB obsahují obecná témata; pořadí realizace IB volí učitel, IB může být realizován opakovaně v průběhu roku	Flexibilní	Možnost výběru témat z návrhů v IB	Vysoká podpora / malá volnost	Od požadované délky 1 týdne až po libovolnou délku
Transverzální pojetí tvorby IB	IB realizovány výběrem cílů z více IB podle volby učitele	Flexibilní	Možnost výběru témat z IB či navržení vlastního	Střední podpora / střední volnost	Jakákoli

*Přehled typů pojetí vzdělávacího obsahu v ŠVP*

### 3.2. Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program (TVP) je specifický plán pro konkrétní třídu školy a je tvořen učiteli na základě ŠVP s ohledem na potřeby a zájmy dětí. TVP je flexibilní a dynamický pracovní nástroj, který by měl být plánován a upravován v průběhu vzdělávacího procesu. Jeho struktura a obsah nejsou pevně určeny. Vzhledem k tomu, že je TVP tvořen z plánů specifických integrovaných bloků, které se rozpracovávají v průběhu celého školního roku, je logické, aby vznikal postupně a nebyl kompletním plánem před začátkem vzdělávání (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Tento plán se zakládá na specifikách dané třídy, proto učitelé na začátku své práce analyzují podmínky a zjišťují specifické potřeby dětí. Zaměřuje se na specifickou vzdělávací nabídku, na konkrétní aktivity, které učitel v rámci integrovaného bloku, odvozeného ze ŠVP, dětem poskytuje. Plán umožňuje učiteli zajistit během vzdělávacího procesu, že vzdělávací obsah je tvořen na základě potřeb dětí, schopnostem a zkušenostem dětí ve třídě, že navazuje na to, co je dětem blízké a známé a postupně směřuje k novým a neznámým oblastem. Zároveň umožňuje postupné prohlubování a rozvoj již osvojených poznatků a dovedností (VÚP, 2006).

Každá učitelka by měla průběžně hodnotit efektivitu svého pedagogického působení a získávat hlubší pochopení o dětech, jejich znalostech a zájmech, což poskytne cenné podklady pro tvorbu nadcházejících vzdělávacích plánů (VÚP, 2006).

### 3.3. Modely plánování vzdělávacího obsahu v třídním vzdělávacím programu

Při plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy lze uplatnit různé přístupy. Ve vzdělávací teorii rozlišujeme dva základní přístupy k modelům kurikula: **zprostředkující** a **vstřícný** model (Harbo, 1991). Tyto modely se prezentují v přístupu k tvorbě obsahu třídního vzdělávacího programu.

**Zprostředkující** model se zaměřuje na dosahování předem stanovených vzdělávacích cílů. Tento model těsně propojuje vzdělávací aktivity s cíli, které si učitel stanovil pro rozvoj dětí v určitém období. Přednost se dává cílenému rozvoji na základě učitelem stanoveného plánu bez přímé návaznosti na potřeby a zájmy dětí. Model tedy

předpokládá racionální plánování, kde jsou kroky a cíle přesně definovány (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

**Vstřícný** model vzdělávání prioritizuje respektování osobnosti dítěte, přičemž vzdělávací nabídka přímo vychází ze zájmů a potřeb dětí. Různorodost vzdělávacích potřeb, které model zohledňuje, může zároveň poskytovat bohatší a personalizovanější učební zkušenosti (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Tento model klade důraz na plánování podle aktuálních témat, vycházejících z reálných situací a zájmů dětí a opírá se o záměrné pozorování a pedagogickou diagnostiku dětí (Syslová, Štěpánková, 2017).

RVP PV se v zásadě více přiklání k vstřícnému modelu, zdůrazňující důležitost reagování na individuální potřeby dětí a významu stimulujícího prostředí. Přesto v praxi při tvorbě TVP lze pozorovat prvky obojího přístupu a takové, které reflektují oba modely zároveň (Syslová, Štěpánková, 2019).

Tato kapitola poskytuje ucelený pohled na strukturu a význam kurikulárních dokumentů na úrovni školy a třídy.

Empirická část práce se zaměřuje na praktickou aplikaci teoretických zásad kurikula v kontextu předškolního vzdělávání na úrovni mateřských škol a konkrétních tříd. Mapuje, jak začínající učitelé v mateřských školách adaptují tyto kurikulární principy při tvorbě ŠVP a TVP, s důrazem na jejich soulad s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále poskytuje přehled o tom, jak jsou tyto programy strukturovány ve smyslu vzdělávacího obsahu.

#### 4. Plánování v mateřské škole

Pro zajištění co nejefektivnějšího vzdělávacího procesu v mateřské škole je nezbytné, aby učitelé věnovali zvýšenou pozornost individuálnímu rozvoji každého dítěte. Plánování vychází ze ŠVP a výsledků pedagogické diagnostiky, které tvoří základ pro tvorbu kurikula na úrovni jednotlivých tříd. Obsah vzdělávání se poté v mateřských školách člení do tematických celků a projektů, aby byla zajištěna jeho promyšlená struktura a souvislost. V rámci tohoto procesu má klíčovou roli stanovení vzdělávacích cílů, na základě kterých jsou poté vybírány odpovídající prostředky a metody výuky. Důležitým aspektem plánování je také výběr konkrétního tematického celku (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Výběr tématu pro vzdělávací aktivity ve třídě směřuje učitele do kapitoly "Obsah vzdělávání" v ŠVP dané školy, kde si vybírají dlouhodobé cíle z příslušného integrovaného bloku pro rozvoj v určitém časovém období. RVP PV zdůrazňuje význam flexibility ve výběru témat, aby bylo možné reagovat na aktuální situace a události, což vyžaduje, aby byly integrované bloky v ŠVP navrženy flexibilně (elektivní či transversální pojetí) (Syslová a kol., 2019).

Tento přístup umožňuje lépe reagovat na potřeby dětí, eliminovat tradiční témata a integrovat do vzdělávání i taková, která jsou aktuální, navržena samotnými dětmi a která odráží realitu současného i budoucího života dětí. Důraz na aktivní spoluúčast a samostatné rozhodování dítěte přináší do vzdělávacího procesu důležitou dimenzi individualizace a personalizace (Syslová, Chaloupková, 2015).

Dle Sylva, Ereky-Stevens a Aricescu (2015) jsou základními principy při plánování vzdělávacího obsahu v mateřských školách především právě podpora aktivní účasti dětí, posilování jejich iniciativy a kreativity a povzbuzení k účasti na rozhodovacím procesu ve vzdělávání. Důležitá je možnost dětí vyjadřovat své myšlenky a nápady o všem, co je ovlivňuje, s tím, že jejich názory jsou vždy respektovány a brány v úvahu, protože děti mají právo vyjadřovat se ke všemu, co se jich týká.

## 4.1. Pedagogická diagnostika

Humanistický přístup ve vzdělávání klade důraz na hluboký respekt k dítěti, věří v jeho schopnost vnitřní aktivity, tvořivosti a schopnosti učit se z vlastních prožitků a zkušeností. Tento přístup zdůrazňuje unikátnost každé dětské osobnosti a požaduje individualizovaný přístup ve vzdělávání (Kargerová, Maňourová, 2013).

Individualizace ve vzdělávání se vztahuje na proces diferencované výuky, který se snaží respektovat a reagovat na různorodost ve třídách. Tato různorodost může zahrnovat rozdíly ve schopnostech, temperamentu, stylech učení, zájmech, rodinném prostředí, etnicitě, náboženském přesvědčení a také ve věku dětí. Diferencovaná výuka se snaží udržet heterogenní skupiny dětí, přičemž zároveň adaptuje vnitřní strukturu, obsah a metody vzdělávání tak, aby co nejlépe vyhovovaly jedinečným potřebám každého dítěte (Syslová a kol., 2021).

Důležitá je také hloubková znalost vývojové psychologie. Znalost vývojové psychologie a schopnost identifikovat vývojovou etapu, ve které se dítě nachází, jsou klíčové, neboť děti v předškolním věku se vyvíjejí různorodě a nelze hodnotit jejich schopnosti pouze na základě věku. Tato variabilita ve vývoji dětí je jedním z důvodů, proč je diagnostika považována za základní nástroj při přípravě a nabídce vzdělávacích aktivit (MŠMT, 2021).

Diagnostické poznatky slouží jako základ pro přizpůsobení vzdělávacího obsahu, umožňují kontinuální hodnocení. Pedagogická diagnostika je založena na důkladném pochopení každého dítěte, jeho schopnostech, dovednostech a celkovém vývojovém kontextu, včetně identifikace jeho silných a slabých stránek. To umožňuje individuálně přizpůsobit vzdělávací nabídku, aby podněty odpovídaly konkrétním potřebám dětí. Důležité je, aby diagnostika nebyla jednorázovou záležitostí, ale procesem zahrnující průběžné sledování a reagování na proměnlivé požadavky dětí. Cílem pedagogické diagnostiky je najít rovnováhu ve vzdělávacím obsahu, která povede k harmonickému rozvoji osobnosti dítěte, posílení jeho slabších stránek, aniž by se opomíjely jeho silné stránky (Bednářová, Splavcová, Syslová, 2022).

Z výroční zprávy České školní inspekce za rok 2022/2023 však vychází, že se *"dlouhodobě nedaří efektivně/cíleně naplňovat princip individualizace náročnosti vzdělávacích aktivit i přístupu učitelů k dětem v plánování a realizaci předškolního vzdělávání. Přestože je zřejmé mírné zlepšení, stále pouze v 16 % vychází vzdělávání z kvalitně prováděného hodnocení dětí (pedagogické diagnostiky), jehož závěry jsou zohledňovány v plánování na úrovni třídy."* (ČŠI, 2023, s. 31)

Respektování individuálních potřeb a schopností dětí se v praxi často projevuje přihlížením k jejich osobnostním rysům. Avšak přístup k hodnocení úrovně jejich vzdělávacích dovedností nebo k dosažení očekávaných výstupů je méně intenzivní. Diferencování obtížnosti vzdělávacích činností se obvykle odvíjí primárně od věku dětí, což však naznačuje, že při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit není dostatečně brána v úvahu širší škála individuálních rozdílů (ČŠI, 2023).

## **4.2. Stanovení cílů jako základ plánování**

Základním principem při plánování je orientace na cíle. To znamená, že učitel vychází z individuálních dispozic každého dítěte a prostřednictvím stimulace a aktivizace podporuje jeho rozvoj v souladu se vzdělávacími cíli (Syslová, 2017).

Vzdělávání v mateřských školách se zaměřuje na získávání základů klíčových kompetencí, které jsou v RVP PV začleněny do systému vzdělávacích cílů. Tyto klíčové kompetence se objevují jako výsledky v rámci hierarchicky strukturovaných cílových kategorií, s nimiž musí školy pracovat při vytváření svých školních vzdělávacích programů (Syslová, 2017).

Na základě současného situace, hodnocení minulých tematických bloků a pedagogické diagnostiky dětí si učitelé ve třídě vybírají vhodné téma. K tomuto tématu následně určují odpovídající kompetence a z nich vyvozují specifické dílčí cíle, které plánují v nadcházejícím období realizovat. Vzhledem k tomu, že jsou cíle v RVP PV a následně ŠVP definovány v obecné formě a vztahují se k úrovni znalostí a dovedností dětí na konci předškolního vzdělávání, je nutné, aby učitelé tyto cíle dále konkretizovali (Syslová, Štěpánková, 2019).

Při výběru tematických celků je nezbytné zaměřit se na to, jak je vybrané téma a stanovené cíle spojené s aktuálním vývojovým stadiem dětí a jak mohou přispět k jejich dalšímu rozvoji (Prášilová, 2006). Má-li vzdělávací obsah rozvíjet a současně být zajímavý a motivující, musí být cíle přiměřené tak, aby pro dítě představovaly výzvu, avšak zůstaly stále v mezích dosažitelnosti (Svobodová a kol., 2010).

### 4.3. Konkretizace vzdělávacích cílů

Dílčí vzdělávací cíle jsou ve vzdělávacích oblastech formulovány velmi obecně a očekává se, že budou konkrétně specifikovány až v rámci třídních vzdělávacích plánů nebo v krátkodobých tematických celcích. Učitel při jejich upřesňování musí zohlednit jak věkovou strukturu třídy, která může být homogenní nebo heterogenní, tak i zvolené téma a individuální charakteristiky dětí, zjištěné prostřednictvím pedagogické diagnostiky. Aby bylo možné u dětí dosáhnout plného rozvoje v rámci stanovených dílčích cílů, což zahrnuje poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje ve všech oblastech, musí učitel pečlivě promýšlet nabízené činnosti. Při jejich přípravě může využít jako vodítko Bloomovu taxonomii, která pomáhá hodnotit a plánovat cíle a dovednosti na různých úrovních kognitivní složitosti (Syslová, Štěpánková, 2019).

Anderson a Krathwohl v roce 2001 představili revizi Bloomovy taxonomie, která přináší rozšířený pohled na vzdělávací cíle. Revidovaná Bloomova taxonomie poskytuje komplexní rámec pro kategorizaci a organizaci vzdělávacích cílů a aktivit s ohledem na kognitivní procesy zapojené do vzdělávání. Tento rámec je strukturován do šesti hlavních kategorií, které odrážejí různé stupně myšlenkové složitosti, od základního zapamatování informací po složitější procesy jako je hodnocení a tvoření.

Na začátku stojí **“Pamatování”**, což znamená schopnost vybavovat si informace z dlouhodobé paměti, ať už jde o rozpoznávání konkrétních údajů nebo vybavení si těchto údajů. Následuje **“Porozumění”**, kde se očekává, že vzdělávání budou schopni interpretovat, převádět, abstrahovat nebo aplikovat osvojené informace v nových situacích. **“Aplikace”** vyžaduje od vzdělávaných, aby uplatnili známé postupy v běžných úlohách nebo je adaptovali v nových kontextech. **“Analýza”** se zaměřuje na rozlišení důležitých a nedůležitých aspektů nebo odlišení relevantních a irelevantních částí prezentovaného celku. **“Hodnocení”** představuje proces

identifikace nesrovnalostí nebo chyb v metodě nebo výsledcích, posouzení konzistence procesu či výsledku, hodnocení efektivity uplatněné strategie. Nejvyšší úrovní je **“Tvoření”**, které zahrnuje sestavování prvků do nového funkčního celku, plánování nových postupů řešení. Každá kategorie nabízí specifické cíle a aktivity, které podporují rozvoj odpovídajících kognitivních schopností, od základních procesů paměti po komplexní procesy kritického myšlení a kreativity. V tomto kontextu jsou učitelé vyzýváni, aby přistupovali k výuce strategicky, s důrazem na aktivní zapojení studentů a podporu jejich schopnosti aplikovat získané poznatky v praxi (Anderson, Krathwohl, 2001).

Klíčovou otázkou, která se objevuje při plánování vzdělávacího obsahu, je „Proč?“ Proč si vybrat právě toto téma, proč stanovit tyto cíle? Odpověď by měla vždy vycházet z hlubokého porozumění potřebám, zájmům a vývojové úrovni dětí ve třídě. Je důležité, aby se děti podílely na rozhodovacím procesu, což podporuje jejich angažovanost a motivaci k učení (Syslová, Štěpánková 2019).

Při formulaci cílů vzdělávacího procesu je možné využít metodu SMART, která pomáhá stanovit cíle jasně a efektivně. Tato metoda zahrnuje pět klíčových atributů, jež by měly být splněny, aby byly cíle účinné a realizovatelné:

1. **Konkrétní (*Specific*)** – Cíle by měly být jasně definované a specificky zaměřené na potřeby a zájmy dětí ve třídě. Konkrétnost pomáhá učitelům a dětem lépe rozumět očekávaným výsledkům a poskytuje jasný směr pro vzdělávací aktivity.
2. **Měřitelné (*Measurable*)** – Cíle by měly být formulovány tak, aby bylo možné zjistit, zda a kdy byly dosaženy. To zahrnuje stanovení kritérií pro hodnocení úspěšnosti a pokroku, což umožňuje učitelům sledovat pokrok dětí a přizpůsobovat vzdělávací proces podle potřeby.
3. **Dosažitelné (*Achievable*)** – Cíle by měly být realistické a stanovené s ohledem na schopnosti a úroveň rozvoje dětí. Je důležité zajistit, aby cíle vyžadovaly úsilí, ale zároveň byly dosažitelné, což podporuje motivaci a angažovanost dětí ve vzdělávacím procesu.



4. **Relevantní (*Relevant*)** – Cíle by měly být relevantní pro vzdělávací potřeby dětí, směřovat k jejich osobnímu a vývojovému růstu a být v souladu s celkovými cíli vzdělávacího programu. Relevantnost zajišťuje, že vzdělávací obsah je smysluplný a přínosný pro děti.
5. **Časově vymezené (*Time-bound*)** – Každý cíl by měl mít stanovený časový rámec pro jeho dosažení, což může být konec aktivity, dne, týdne, měsíce nebo vzdělávacího roku. Časové vymezení poskytuje učitelům a dětem jasné milníky a termíny, čímž pomáhá udržet zaměření na cíle a podporuje jejich systematické naplňování (NPI, 2023).

#### **4.4. Integrovanost cílů a vzdělávacího obsahu**

Plánování vzdělávacího obsahu v mateřských školách představuje klíčový prvek, jenž reflektuje požadavky RVP PV na integrovanost vzdělávání. Tato integrovanost vyžaduje od učitelů, aby v každé nabízené aktivitě smysluplně propojovali různé vzdělávací cíle ze vzdělávacích oblastí, a tak se odklonili z tradičního dělení na výchovné složky, jako jsou výtvarná, rozumová či tělesná výchova, k holistickému přístupu vzdělávání. Takto koncipované vzdělávání není založeno na umělém spojování činností prostřednictvím vnějšího motivačního tématu, ale klade důraz na to, aby všechny aktivity tvořily koherentní celek, který je přímo zaměřen na dosažení vzdělávacích cílů. Důležité je, aby tyto činnosti nejen podporovaly rozvoj celé osobnosti dítěte včetně kognitivních, hodnotových a postojevých složek, ale také stimulovaly vnímání prostřednictvím všech smyslů, propojovaly předchozí zkušenosti s novými poznatky a podporovaly rozvoj dovedností komunikace a spolupráce (Syslová, 2017).

Tato kapitola zdůrazňuje význam pojetí vzdělávacího obsahu v daném ŠVP, pedagogické diagnostiky, stanovení cílů a diferencování vzdělávacích aktivit pro podporu individuálního rozvoje dětí v mateřských školách.

Empirická část práce navazuje na teoretickou tím, že mapuje, jak učitelé využívají pedagogickou diagnostiku a její výsledky pro plánování vzdělávacího obsahu, jak definují a upravují vzdělávací cíle a zda při plánování zohledňují diferenciaci vzdělávací nabídky. Současně poskytuje náhled na zapojení dětí do procesu plánování kurikula na úrovni třídy.

## 5. Plánovací kompetence učitele mateřské školy

Proměna vzdělávacího prostředí a rostoucí nároky na učitelskou profesi představují pro učitele v mateřských školách nové výzvy. S decentralizací a demokratizací školství, která poskytla učitelům větší samostatnost, se od nich očekává odklon od praxe, kdy výuka sledovala striktně předepsané obsahy a metody. Nyní je na mateřských školách a pedagogických pracovnících, aby efektivně navrhovali školní a třídní vzdělávací programy, jež reflektují cíle RVP PV a zároveň odpovídají specifickým potřebám dětí, s nimiž pracují. Současně proměna kurikula vyžaduje od učitelů osvojení si nových profesních znalostí a dovedností, které reflektují humanistické pojetí vzdělávání a konstruktivistické přístupy. To zahrnuje rozvoj diagnostických schopností, schopnosti plánovat individualizované vzdělávací aktivity a reagovat na rozmanité vzdělávací potřeby dětí (Syslová, 2017).

Pro mnoho dětí představuje mateřská škola první prostředí mimo rodinu, kde se setkávají s novými sociálními rolemi a výzvami. Učitelé v tomto kontextu hrají klíčovou roli, neboť se od nich očekává, že budou schopni citlivě reagovat na individuální potřeby a vývojové rozmanitosti dětí, poskytnou jim podporu a vytvoří takové prostředí, ve kterém se děti budou cítit dobře a budou mít možnost rozvíjet svůj potenciál (Koželuhová, Koželuh, Podpera, 2023).

Učitelé v mateřských školách se intenzivně věnují přípravě vzdělávacího obsahu, která je základem pro úspěšné dosahování vzdělávacích cílů a podporu individuálního rozvoje každého dítěte. Kolektiv autorů Koželuhová, Koželuh, Podpera (2023) uvádějí jako podstatnou kompetenci učitelů mateřských škol jejich schopnost vypracovávat plány na různá časová období – den, týden, měsíc – kde jsou jasně zaznamenány nejen cíle, ale i metody pro reflexi výsledků učení. Tyto plány mají vycházet z pečlivého pozorování a hodnocení dětí, což umožňuje přizpůsobit aktivity nejen celé třídě, ale i menším skupinám nebo individuálním potřebám dětí. Aby učitelé byli schopni flexibilně reagovat na nečekané situace, musí být dle těchto autorů schopni proaktivně přemýšlet o potenciálních rizicích a připravovat různé varianty řešení úkolu. Neméně důležitou kompetenci, kterou tito autoři uvádí je také schopnost zapojit děti do plánovacího procesu, kde děti mohou vyjádřit, co již o tématu vědí, co chtějí zjistit a co se nakonec naučily. To podporuje aktivní zapojení dětí do

vzdělávání a posiluje jejich vnější motivaci k učení. Učitelé rovněž oceňují a využívají zájmy dětí při výběru témat. To umožňuje individualizovat vzdělávací obsah. Zásadní je také podpora samostatnosti dětí v řízení vzdělávacího procesu, kde děti mají možnost podílet se na stanovení cílů projektů a aktivně se zapojit do plánování a realizace činností vedoucích k jejich dosažení. Tato praxe umožňuje dětem rozvíjet dovednosti v oblasti plánování, rozhodování a spolupráce (Koželuhová, Koželuh, Podpera, 2023).

Syslová (2013) uvádí tato níže uvedená kritéria jako indikátory kompetentního přístupu učitele k plánování vzdělávacího obsahu:

1. Učitel volí přístupy a vzdělávací metody, které směřují k dosahování dlouhodobých cílů:
  - Do plánů zařazuje vzdělávací strategie uvedené v ŠVP.
  - Preferuje metody založené na prožitcích a spolupráci, které vycházejí z bezprostředních zkušeností dětí, s důrazem na skupinové a individuální formy práce.
2. Definuje konkrétní vzdělávací cíle na základě dlouhodobějších zaměření:
  - Dlouhodobé cíle rozkládá na menší kroky odpovídající potřebám dětí.
3. Pro naplnění specifických cílů vybírá obsah a pečlivě promýšlí jeho souvislosti a strukturu:
  - Na základě znalosti dětí a cílů určuje nejvhodnější přístupy a metody. Všechny vzdělávací oblasti integruje do jednotného obsahu, který vychází z aktuálních situací zajímavých pro děti.
4. V plánování odráží zpětnou vazbu a výsledky předešlých aktivit:
  - Pečlivě hodnotí každou realizovanou činnost a zjišťuje, co nového si děti osvojily, jaké činnosti upřednostňovaly a jak bylo téma přijato.
5. Při plánování vzdělávacích aktivit uplatňuje diferenciaci a individualizaci:
  - Plány přizpůsobuje rozmanitosti dětské skupiny, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zohledňuje i nápady samotných dětí.
6. Určuje, jak poznat dosažení vzdělávacích cílů:
  - Kromě stanovení cílů určuje také kritéria pro jejich hodnocení.

7. Připravuje se na možné vzdělávací výzvy a promýšlí řešení:

- Činnosti navrhuje tak, aby byly přístupné všem dětem, aby odpovídaly konkrétním situacím, které se mohou ve třídě objevit, což umožňuje flexibilní reakci na běžný vývoj dětí a podporuje situační učení (Syslová, 2013, s. 11-14)

Kapitola se zaměřuje na klíčové plánovací kompetence, které jsou od učitelů mateřských škol vyžadovány v kontextu proměny kurikula a decentralizace školství. Tyto proměny přinášejí nové výzvy pro učitele, kteří jsou nyní pověřeni větší autonomií a zodpovědností při navrhování a realizaci školních a třídních vzdělávacích programů.

Empirická část práce se podrobněji zaměřuje na to, jak učitelé mateřských škol čelí těmto výzvám a jaké faktory brání efektivnímu rozvoji jejich plánovacích kompetencí. Zkoumá, zda učitelé sami identifikují určité obtíže při plánování vzdělávacího obsahu v rámci nových požadavků a hledá příčiny, které za těmito výzvami stojí.

## 6. Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce se zabývala rozbořením kurikula v mateřských školách v České republice, přičemž klíčovým bodem byla transformace předškolního vzdělávání po roce 1989. Byla zkoumána implementace osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy a jeho vliv na vývoj pedagogických dokumentů, což vedlo ke změnám v přístupu k vzdělávání v mateřských školách. Důležitým momentem bylo schválení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který inicioval přechod na dvoustupňové kurikulum a umožnil školám větší flexibilitu a autonomii v plánování a realizaci vzdělávacího obsahu.

V práci byly pojednány modely plánování školních a třídních vzdělávacích programů a zdůrazněna byla důležitost adaptace kurikula na individuální potřeby a vývoj dětí. Byly představeny metody a strategie plánování, které umožňují učitelům efektivně reagovat na dynamický vývoj dětí a podporovat jejich komplexní rozvoj v souladu s moderními pedagogickými přístupy.

Z teoretické části lze také dovozovat, že klíčem k úspěchu v předškolním vzdělávání nejsou jen schopnost učitelů efektivně kombinovat teoretické znalosti s praktickými dovednostmi, ale také nutná míra flexibility vzdělávacích programů a dále schopnost adaptovat se na měnící potřeby dětí a společnosti.

Dopady těchto výzev na efektivitu implementace nového přístupu ke kurikulu, ve smyslu změn po roce 1989, blíže prozkoumává praktická část práce. Autorka se pokusí identifikovat některé výzvy, kterým začínající učitelé mohou čelit při plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy mateřské školy. To zahrnuje zmapování toho, jak učitelé přistupují k plánování tematických celků a s cíli s nimi spojenými, jak se snaží zapojit děti do vzdělávacího procesu, jakým způsobem zohledňují pedagogickou diagnostiku v procesu plánování a jak reflektují tvorbu kurikula v reakci na individuální potřeby dětí. Praktická část se také zaměřuje na identifikaci konkrétních příčin, které mohou začínajícím učitelům bránit efektivně naplňovat principy osobnostně orientovaného předškolního kurikula do své denní praxe.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

### **7. Úvod**

Současné kurikulum předškolního vzdělávání je zaměřeno na individualizaci a flexibilitu, což klade vysoké požadavky na pedagogické znalosti a dovednosti učitelů mateřských škol. Práce proto zkoumá, zda jejich plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy odpovídá požadavkům RVP PV, který vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Zaměřuje se na identifikaci výzev, kterým začínající učitelé čelí a zkoumá příčiny, které tyto výzvy způsobují.

V empirické části práce je detailně popsán výzkumný design včetně cílů, formulovaných výzkumných otázek a metodologie. Popisuje se zde také výběr výzkumného souboru a postup sběru dat. Data byla získána prostřednictvím hloubkových rozhovorů s vybranými respondenty. Následuje analýza a interpretace získaných informací, na jejichž základě jsou vyvozeny odpovědi na klíčové výzkumné otázky. Empirická část je zakončena diskuzí o zjištěných výsledcích a shrnujícím závěrem.

#### **7.1. Cíl výzkumu**

Cílem této práce je zmapovat, jak začínající učitelé mateřských škol přistupují k tvorbě vzdělávacího obsahu na úrovni tříd a zjišťuje, zda jejich přístupy odpovídají kritériím stanoveným v RVP PV. Zkoumá výzvy, kterým učitelé během plánovacího procesu čelí a možné příčiny, které tyto výzvy způsobují.

#### **Vyjasnění pojmu výzva**

Ve vztahu k cílům bakalářské práce se pojmem "výzva" rozumí jakýkoliv proces, problém nebo obtíž, které stojí v cestě efektivnímu postupu nebo splnění určitého principu či požadavku. V kontextu této práce se výzvy týkají překážek bránících začínajícím učitelům mateřských škol v plánování kurikula tak, aby odpovídalo požadavkům a principům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021).

## **7.2 Formulace výzkumných otázek**

Vzhledem k cílům byly hlavní výzkumné otázky formulovány následovně:

**HVO1) Jakým způsobem realizují začínající učitelé mateřských škol plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy a jsou uváděné způsoby v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021)?**

**HVO2) Jaké konkrétní výzvy identifikují začínající učitelé mateřských škol při tvorbě vzdělávacího obsahu na úrovni třídy?**

**HVO3) Jaké potencionální příčiny výzev v plánování třídního kurikula uvádějí začínající učitelé mateřských škol?**

## **8. Metodologie výzkumu**

Vzhledem k charakteru zkoumané problematiky byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Pro sběr dat byl použit hloubkový rozhovor, což je jedna z nejčastěji využívaných metod sběru dat v pedagogických vědách. Hloubkový rozhovor umožňuje zkoumání názorů členů určitého prostředí s cílem získat hlubší pochopení jejich jednání a postojů. Tento typ rozhovoru je založen na otevřených otázkách, což umožňuje respondentům volněji vyjadřovat své názory a postřehy (Švaříček et al., 2007).

Pro vyhodnocení a interpretaci dat získaných rozhovorů bylo použito otevřené kódování. Tato metoda analýzy dat umožňuje rozdělení textu na jednotlivé segmenty, kterým jsou přiřazeny kódy. Následně mohou být kódy seskupeny do obecnějších kategorií podle jejich podobnosti a souvislosti. Tímto způsobem je možné identifikovat klíčové aspekty zkoumaného jevu a získat hlubší porozumění problematice (Švaříček a kol., 2007).

Celý výzkumný proces byl proveden s ohledem na metodologické principy kvalitativního výzkumu a s důrazem na respektování přirozeného průběhu rozhovorů a přístup k respondentům respektující etický kodex výzkumu UK.

### **8.1. Polostrukturované rozhovory**

Rozhovory byly strukturovány na základě připravených otázek zaměřených na specifika tvorby kurikula na úrovni třídy. Otázky jsou součástí přílohy této práce.

Respondentům byly zpočátku kladeny otázky týkající se kontextuálních informací, jako je věk, dosažené vzdělání, délka praxe, prostředí mateřské školy a charakteristika dětí, se kterými respondenti pracují. Následovaly otázky specificky zaměřené na postřehy a zkušenosti učitelů s plánováním kurikula na úrovni třídy. Otázky byly strukturovány tak, aby odpovídaly cílům výzkumu a pomáhaly objasnit identifikované problémy a aspekty ovlivňující proces tvorby kurikula u začínajících učitelů. Přístup k rozhovorům byl flexibilní, umožňoval prozkoumání tématu do hloubky a vytváření prostoru pro spontánní reakce respondentů (Gillernová, 2011).



## 8.2. Limity

Přestože tato práce poskytuje poznatky o realizaci plánování začínajících učitelů a o výzvách, kterým čelí začínající učitelé mateřských škol při plánování kurikula na úrovni třídy, je třeba vzít v úvahu několik omezení.

Prvním limitem je geografická omezenost sběru dat. Údaje byly shromážděny výhradně od učitelů mateřských škol v Karlovarském kraji, kteří měli maximálně dvouletou praxi. Tento specifický výběr vzorku znamená, že zjištění a poznatky získané v této studii nelze automaticky aplikovat nebo zobecnit na všechny začínající učitele mateřských škol v České republice. Šetření tedy reflektuje zkušenosti a názory konkrétní skupiny respondentů, což může ovlivnit zobecnitelnost závěrů.

Druhým limitem je povaha sběru dat, která byla založena na sebereportovaných informacích od respondentů. I když byly tyto údaje podpořeny polostrukturovanými rozhovory, není možné garantovat, že reflektují reálné situace a přístupy v praxi s absolutní přesností. Absence přímého pozorování praxe znamená, že šetření může poskytnout jen dílčí pohled na problematiku.

Třetím limitem je genderová homogenita vzorku. Všichni účastníci studie byli ženského pohlaví, reflektující tak převládající genderovou strukturu v oboru předškolního vzdělávání v České republice.

## 9. Vlastní výzkumné šetření

### 9.1. Výzkumný soubor

V rámci výzkumu byly jako respondenti zvoleny učitelky z veřejných mateřských škol v regionu Karlovarského kraje. Výběr tohoto místa pro výzkum byl motivován nejen bydlištěm autorky, ale zároveň skutečností, že mnoho začínajících učitelů zde začíná svou praxi po absolvování místní střední pedagogické školy.

Autorka vedla rozhovory s deseti učitelkami, které mají praxi v mateřské škole nejvýše dva roky. Respondentky představují širší škálu věkové kategorie. Některé z nich vstoupily do oboru ihned po střední škole, zatímco jiné se k profesi učitele mateřské školy dostaly až později a teprve nyní si doplňují kvalifikaci prostřednictvím dálkového studia. Aby byla zajištěna anonymita účastníků a dodrženy etické normy, v textu jsou označeny obecným termínem „respondentka“. Před zahájením rozhovorů byly všechny účastnice seznámeny s tématem výzkumu, metodou zpracování rozhovorů a bylo od nich vyžádáno souhlasné prohlášení s použitím diktafonu pro nahrávání jejich odpovědí.

*Tabulka č. 2 - Soubor respondentek*

Respondentka	Věk	Kvalifikace	Praxe	Věk. skupina	Lokalita
Respondentka 1	23	ANO - VŠ	1 rok	2-4 roky	Karlovy Vary
Respondentka 2	22	ANO - SŠ	2 roky	3-5 let	Karlovy Vary
Respondentka 3	19	ANO - SŠ	1 rok	3-5 let	Karlovy Vary
Respondentka 4	20	ANO - SŠ	2 roky	2-4 roky	Karlovy Vary
Respondentka 5	20	ANO - SŠ	1 rok	3-5 let	Karlovy Vary
Respondentka 6	19	ANO - SŠ	1 rok	3-5 let	Bochov
Respondentka 7	45	NE (nyní doplňující)	2 roky	2-4 roky	Karlovy Vary
Respondentka 8	31	ANO - SŠ	2 roky	3-4 roky	Kynšperk nad Ohří
Respondentka 9	39	NE (nyní doplňující)	1 rok	3-5 let	Chodov
Respondentka 10	20	ANO - SŠ	2 roky	2-4 roky	Kynšperk nad Ohří

## 9.2. Průběh výzkumu

Sběr dat z rozhovorů byl realizován s využitím technik hloubkového rozhovoru. Na počátku byla formulována hlavní výzkumná otázka doplněna o další specifické otázky. Seznam dílčích otázek sloužily k jejich doplnění a upřesnění. Respondentům jich bylo položeno celkem 25. Při samotných rozhovorech se postupovalo podle předem definovaných hlavních témat a souboru otázek, aby byly získány potřebné informace. Otázky byly formulovány tak, aby na sebe logicky navazovaly jak z hlediska organizačního, tak obsahového a zároveň neovlivňovaly respondenty k poskytnutí očekávaných odpovědí. Rozhovory proběhly v únoru 2024 napříč mateřskými školami v Karlovarském kraji a po jejich realizaci byly zaznamenané informace převedeny do elektronické formy. Následně byla data podrobena analýze a interpretaci pomocí kódovací metody v souladu s definovanými výzkumnými otázkami.

## 9.3. Vyhodnocení výzkumného šetření

Při kódování byly identifikovány segmenty patřící pod kategorie, které byly formulovány deduktivně na základě klíčových výzkumných otázek. Vytvořilo se celkem pět hlavních kategorií, v nichž jsou uváděny vybrané citace od respondentů, které reflektují danou problematiku. Tyto kategorie navazují na teoretickou část práce, přičemž pokrývají komplexní proces tvorby kurikula na úrovni třídy. První tři kategorie jsou vázány na HVO1, čtvrtá kategorie je vázána na HVO2 a třetí kategorie se váže k HVO3.

- **Interakce pedagogů se školním vzdělávacím programem:**

Tato kategorie zkoumá, jak jsou učitelé seznámeni s obsahem ŠVP, jak jsou strukturovány integrované bloky a témata a jaká je míra flexibility při jejich volbě.

- **Tvorba a úprava třídního vzdělávacího programu:**

Kategorie se soustředí na proces tvorby TVP, zahrnuje procesy plánování vzdělávacího obsahu na úrovni jednotlivých tříd.

- **Stanovení a aplikace vzdělávacích cílů:**

Tato kategorie zkoumá, jakým způsobem si učitelé formulují vzdělávací cíle, jejich diferenciaci a hodnocení.

- **Identifikace výzev v plánovací rovině kurikula:**  
Kategorie zkoumá výzvy, které učitelé interpretují a se kterými se setkávají při plánování vzdělávacího obsahu.
- **Identifikace příčin výzev:**  
Zaměřuje se na příčinu interpretovaných výzev.

### 9.3.1. Interakce pedagogů se školním vzdělávacím programem

V analýze interakce pedagogů se ŠVP se autorka soustředí na tři zásadní aspekty: (1) úroveň seznámení pedagogů s ŠVP; (2) způsob, jakým jsou strukturovány integrované bloky a témata v něm a (3) rozsah flexibility, který ŠVP svým pojetí vzdělávacího obsahu umožňuje. Z odpovědí vychází pestrá škála přístupů k tomuto dokumentu, odhalující jak rozdílné způsoby, jakými učitelé ŠVP využívají ve své každodenní praxi, tak i různé úrovně pojetí s obsahem a strukturou vzdělávacího obsahu ŠVP. Výpovědi respondentek reflektují diverzitu v pedagogickém přístupu k tomuto vzdělávacímu programu.

#### Seznámení se se ŠVP

Analýza týkající se seznámení se se ŠVP u začínajících učitelů odkrývá různorodé přístupy. Výpovědi respondentek odhalují odlišnou míru seznámení se s tímto dokumentem. Přičemž převažovala odpověď, že si ŠVP respondentky přečetly, avšak pouze polovina z nich ho využívá jako primární nástroj své každodenní práce.

Konkrétně respondentky 3, 4, 5, 6 a 10, zdůraznily, že si ŠVP přečetly pečlivě a považují ho za základní nástroj v jejich denní praxi. Například respondentka 5 zdůrazňuje jeho neustálou přítomnost ve své práci: *„Ano, mám jej stále k dispozici ke své práci.“* Dvě respondentky (1 a 8) se s dokumentem seznámily jen okrajově. Tyto respondentky spíše pro své plánování vzdělávacího obsahu čerpají z informací sdílených mezi kolegy nebo z online zdrojů. Jedna z nich otevřeně přiznává: *„Několik stránek jsem přečetla, ale zodpovědně musím říct, že jsem ho doted' nepřečetla celé. Hlavní zdroj při plánování pro mě byly kolegyně, druhým zdrojem internet, kde jsem čerpala již hotové plány. Do teď se v ŠVP moc neorientuji, takže stále spoléhám spíše na kolegyně.“* Tři respondentky (2, 7 a 9) přiznaly, že ŠVP nečetly vůbec. Například respondentka 2 uvádí: *„Ne, ŠVP jsem upřímně nečetla. Když jsem nastoupila, byla jsem na třídě se zástupkyní ředitelky školy, ta mi předala formuláře na týdenní plánování*

*a také tiskopisy s cílemi a kompetencemi, které opisujeme do těch týdenních plánů. Také mi předala různé materiály z minulých let, třeba právě ty týdenní plány, takže podle toho jsem prostě pracovala už od začátku a pokračuji v tom doted', stejně, jako jsem na třídě stále se stejnou kolegyní.“*

Respondentka 7 uvedla: *„Do praxe jsem nastoupila jako nekvalifikovaná, ŠVP jsem nečetla. V podstatě jsem v té době ani nevěděla, že takový dokument ve škole existuje, nikdo mi ho ani nenabídl k přečtení. Vlastně jsem se k němu dostala náhodou až někdy na konci školního roku. Dostala jsem kolegyni, která mě do toho zasvětila. Nemusela jsem číst žádné ŠVP, prostě jsou dané formuláře na plánování, které se z větší části opisují z minulých let. Byl hotový TVP na celý školní rok, kde byla témata a já už pak jen k těm tématům vyhledávám vhodné aktivity na internetu, ze zásobníků.“* Podobně respondentka 9 reflektuje: *„Při nástupu jsem jej nečetla, seznamuji se se s ním až tak nějak nyní v průběhu roku.“*

I přesto, že by ŠVP měl být primárním nástrojem pro pedagogické plánování, z výpovědí poloviny respondentek vyplývá, že s tímto dokumentem nejsou dostatečně obeznámeni. Znepokojivé je, že taková situace může potenciálně vést k nekonzistentnímu vzdělávacímu procesu a k nedostatečnému využití možností pro individualizaci, přestože by ŠVP mohl být k tomuto přístupu otevřený. Protože jak z výpovědí dále vyplynulo, některé respondentky se spoléhají na plány předané kolegyněmi nebo na plány z minulých let. To naznačuje, že chybí systematický přístup k plánování, který by adekvátně reagoval na aktuální a konkrétní potřeby dětí ve třídě.

### **Struktura integrovaných bloků a témat v ŠVP a míra flexibility obsahu ŠVP**

Analýza odpovědí respondentek týkajících se organizace integrovaných bloků (IB) a témat v rámci Školního vzdělávacího programu (ŠVP) ukazuje, že většina škol upřednostňuje strukturu **IB rozdělených podle ročních období**. V této skupině je variabilita v tom, zda jsou témata pro tyto bloky již v ŠVP **předdefinována**, avšak respondentky si z nich mohou **flexibilně vybírat**, nebo témata nejsou vůbec zahrnuta, přičemž mírně převažuje forma, kde jsou témata již definována s možností **libovolného výběru témat**.

Jen malá část respondentek uvádí, že se setkala s jiným přístupem, kde IB nejsou primárně rozděleny podle ročních období nebo kde existuje striktnější struktura týkající se výběru témat.

Respondentka 4 dokonce zmiňuje systém s 10 IB, které ji, dle jejích slov, nabízejí **rozsáhlou flexibilitu**, jelikož ŠVP nenastavuje žádná konkrétní témata k blokům ani rigiditu k chronologickému pojetí IB: *„Máme 10 IB, na každý měsíc, ale nemusíme je dodržovat podle měsíců. Témata nejsou součástí ŠVP.“* Tento přístup umožňuje respondentce velkou tvůrčí svobodu v tvorbě vzdělávacího obsahu na úrovni třídy.

Další skupinu tvoří respondentky (1, 3, 5), které popisují IB organizované podle ročních období bez pevně daných témat. Tato struktura udržuje jistou **organizovanost** v průběhu školního roku, zároveň však dává učitelkám **prostor pro individuální výběr témat**, která považují za relevantní pro jejich třídy. Respondentka 1 uvádí: *„IB jsou rozdělena podle ročního období, takže čtyři, témata tam zahrnuta nejsou, vymýšlíme si svá, jaká chceme, co se týče flexibilitu IB, tak asi ne, protože jsou rozdělena na období, ale u témat zcela ano.“* Respondentky 6, 8 a 10 rovněž uvádějí IB rozdělené podle ročních období, avšak s **předdefinovanými tématy** v ŠVP. Přesto je zde možnost **flexibilního výběru** mezi nimi. Například respondentka 8 uvádí: *„V rámci IB, které máme v ŠVP, si nemůžu zvolit jiný IB, protože je máme navázané na roční období. Tedy postupuji od jednoho bloku k druhému v daném pořadí, máme sice uvedená témata v daných IB, která si ale můžeme vybrat dle své vlastní potřeby nebo si zvolit úplně své, ale to neděláme, protože v TVP už máme vše připravené od paní ředitelky“.* Zde je uveden zajímavý případ, že ačkoliv ŠVP teoreticky poskytuje prostor pro pedagogickou flexibilitu a adaptabilitu, praktická realizace této flexibility může být omezena zcela jinými faktory.

Respondentka 10 uvádí: *„Máme ho rozdělený do 4 IB, podle ročního období, pod každým IB máme témata, ale je na nás, jak si je využijeme, tedy co se týče flexibility, tak IB, když jsou podle ročního období, tak ne, ale témata nejsou fixní.“*

Učitelky 2, 7 a 9 se sice přímo nezabývaly ŠVP, ale jejich plánování je ovlivněno TVP, který obsahuje IB a témata v pevném chronologickém pořadí na celý rok dopředu.

Z této perspektivy nabízí respondentky důležitý pohled na interakci s ŠVP, jelikož i přesto, že dokument může teoreticky nabízet prostor pro určitou flexibilitu,

reálná implementace tohoto obsahu může být ovlivněna dalšími faktory, jako jsou tradiční postupy, které se předávají napříč mezi učiteli. Tato myšlenka koresponduje s mou vlastní zkušeností s touto situací a tímto přístupem v plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy.

Z odpovědí respondentek týkajících se organizace IB a témat v ŠVP vyplývá, že mnoho škol, na kterých respondentky působí, preferuje IB rozdělené podle ročních období. To představuje relativně pevně danou strukturu sledující vzdělávací obsah v lineární časové posloupnosti. Přesto ŠVP v tomto případě poskytuje respondentkám určitou míru flexibility, když mají možnost vybírat si z předdefinovaných témat nebo si témata zcela libovolně navrhovat a realizovat. Zvláště pozitivně se jeví přístup popsáný respondentkou č. 4, který se neomezuje ročními obdobími a nezahrnuje předem daná témata. Tento model umožňuje adaptovat vzdělávací obsah přímo na dynamiku skupiny a spontánní zájmy dětí. Nicméně, jak poukazuje respondentka č. 8, i přes potenciální flexibilitu ŠVP nemusí být tato vždy v praxi využita. Často může být flexibilita omezena jinými faktory, jako je například postoj ředitelky školy, jak vyplývá ze samotné odpovědi respondentky č. 4, což vyvolává značné obavy. Je značně znepokojivé, že právě osoba odpovědná za implementaci vzdělávacího obsahu podle ŠVP na úrovni třídy projevuje postoj, který je v přímém rozporu s požadavky stanovenými v RVP PV.

### 9.3.2. Tvorba a úprava TVP

Kategorie analyzuje, jakým způsobem respondentky přistupují k tvorbě třídního kurikula na této úrovni. Kategorie je rozčleněna do osmi podkategorií, které představují různé aspekty a přístupy k tvorbě a úpravě TVP.

#### Způsob podílení se na TVP

Analýza odhaluje, že v praxi existuje variabilita ve způsobu, jakým se učitelky podílejí na tvorbě a úpravě třídních vzdělávacích programů, což může odrážet rozdíly v autonomii učitelek mateřských škol. V tomto souboru respondentek je podíl skutečnosti, kdy se respondentky **přímo podílejí** na kompletní tvorbě TVP a kdy **jen doplňují týdenní aktivity do předem stanoveného TVP**, co se IB a témat týče, **zcela vyvážený**.

Z odpovědí respondentek vyplynulo, že přístup k tvorbě TVP se liší. Některé respondenty (1, 3, 4, 5, 10) uvádějí, že se na tvorbě TVP podílejí **samostatně**, nebo ve **spolupráci s kolegyní**. Respondentka 1 přímo uvádí: *„Vytvářím ho sama, protože jsem jako učitelka sama na třídě s asistentkou.“* Tvorbu společně s kolegyní interpretuje vícero respondentek, jako například respondentka 3: *„TVP vytváříme společně s kolegyní.“* nebo respondentka 4: *„S kolegyní máme takový šanon na týdenní přípravy, tam dáváme své plány, fotografie z činností a tak. Na ten týdenní plán máme daný formulář.“*

Naproti tomu respondenty 2, 6 a 7, 8 a 9 přiznávají, že se na tvorbě TVP **nepodílely**, jelikož byl TVP již vytvořen před jejich nástupem nebo jej tvoří jiná osoba, například ředitelka, jak uvádí respondentka 8: *„No, TVP nám vytváří paní ředitelka, vždy na celý rok dopředu, my to pak jenom na třídách dopisujeme a zaškrťáváme do určitých kolonek, co jsme v tom týdnu k danému tématu dělali, TVP tedy já sama netvořím.“* Respondentka 9 se cítí nezkušená a uvádí, že do již zpracovaného TVP nijak nezasahovala: *„Do mateřské školy jsem nastoupila v průběhu školního roku, někdy v polovině října, třídní program byl již zpracován, nijak jsem do něj nezasahovala. Upřímně, moje znalosti nejsou na takové úrovni, abych vůbec mohla do TVP nějak zasahovat.“*

Ideální je, když je TVP vytvářen participativně, s možností přispění všech učitelů, kteří se na výuce v dané třídě podílejí. To mimo jiné podporuje sdílení zkušeností a názorů, což může vést k vytvoření bohatšího a více integrovaného vzdělávacího programu. Naopak situace, kdy TVP předem připravuje ředitelka nebo jiná osoba a učitelky se na jeho tvorbě nepodílejí, jak polovina respondentek uvádí, může vést k rigiditě a snížení možnosti reagovat na dynamiku ve třídě. Takový přístup je problematický, protože ignoruje specifické potřeby a zájmy dětí.

### **Kdy a jak dlouho dopředu se TVP tvoří**

V této oblasti se názory respondentů rozdělují na dvě hlavní skupiny. První skupina, kterou tvoří polovina respondentů, preferuje **průběžný** přístup k tvorbě TVP. Například respondentka 1 uvádí, že *„Dopředu ho nevytváří moc dlouho, vždy průběžně, tedy pokaždé, když začínám s dětmi nové téma.“* Také respondentka 3 se přiklání k této



variantě: „Vymyslím ho týden dopředu, sepisuju ho víkend před týdnem, kdy mám řízenou činnost.“, podobnou odpověď uvádí i respondentka 4: „Tvoříme ho průběžně, když mám následující týden činnosti já, tak TVP tvořím já a když poté kolegyně, tak tvoří ona.“

Druhá skupina, tvořená rovněž polovinou respondentů, uvádí, že jejich TVP je **přípraven na celý školní rok dopředu**. V tomto případě jsou integrované bloky a cíle pevně stanoveny a respondentky doplňují specifické aktivity a úpravy, aby odpovídaly daným tematickým celkům. Respondentka 2 přímo uvádí: „Vypracovávali jsme ho v přípravném týdnu v srpnu, před začátkem roku, paní ředitelka ho chtěla mít celý v tomto čase už hotový ke kontrole.“ Respondentka 7 uvádí, že TVP vytváří: „Na celý školní rok dopředu před začátkem roku.“ „TVP byl nastaven na celý měsíc, co se témat týče a byl vyhotoven na celý školní rok dopředu, já si v rámci těch témat připravuji už přímo specifické aktivity“ uvádí respondentka 9.

Příprava TVP s předstihem na celý rok, jak praktikuje polovina respondentek, je zcela v rozporu s principy RVP PV. Tyto principy zdůrazňují důležitost prožitkového a kooperativního učení, které vychází z bezprostředních zkušeností dětí, podporuje jejich přirozenou zvědavost a touhu poznávat. RVP PV také navrhuje, že vzdělávací proces by měl respektovat přirozený tok dětských myšlenek a nápadů, umožňovat dětem prostor pro spontánní aktivity a realizaci jejich vlastních plánů. Tento přístup je klíčový pro respektování specifických podmínek každé třídy a pro adekvátní reakci na dynamiku a stupeň rozvoje dětí. Tvorba TVP na celý školní rok předem však tyto požadavky nerespektuje, a toto pojetí je tedy nevhodné.

## **Výběr témat do TVP**

Analýza odpovědí učitelek na otázky týkající se výběru témat pro TVP odhaluje, že volba témat je často ovlivněna faktory, které jsou spíše **tradiční** než inovativní.

Respondentky se při výběru témat spoléhají především na **své vlastní zájmy a představy o tom, co by mohlo bavit děti, na počasí a roční období**, což ukazuje na určitou míru konzervatismu a na nenávaznost na pedagogickou diagnostiku v plánovacím procesu. Například respondentka 1 uvádí: „Jak kdy, hodně to tedy ovlivňuje to roční období, pak taky počasí, někdy si prostě řeknu, tak co bych mohla dělat? Co by děti tak bavilo? A taky čerpám z praxí ze SŠ a VŠ.“ Tento postoj je reprezentativní

pro většinu učitelek, které zdůrazňují vliv sezónních témat a osobní inspirace či inspirace z předešlých let ze zásobníků dané mateřské školy, jako tomu je například u respondentky 4: „*Tím, že témata nemáme nikde daná, tak to, co nás osobně s kolegyní zajímá, nebo to, co jsme s dětmi ještě nedělali třeba. Taky mám zásobník ještě ze střední s různými tématy a aktivitami, tak z toho se taky inspiruji. Taky se snažím, aby mi korespondovalo téma s měsíčním IB.*“ nebo respondentka 5: „*Upřímně zkušenosti starší kolegyně, od které se vše učím, ta se inspiruje z předešlých let, má i zásobníky na různé oblasti, třeba na výtvarnou výchovu, dramatickou apod.*“

Jakožto jediná přistupuje k výběru témat z odlišné perspektivy respondentka 3, která zdůrazňuje **potřeby a rozvoj dětí** jako hlavní faktory ovlivňující její rozhodování: „*Řídím se podle toho, co zrovna děti potřebují naučit/procvičit, nebo co si myslím, že by jim mohlo pomoci v jejich rozvoji.*“

Výběr témat je také u některých z respondentek omezen **přímo vedením školy**, jak naznačuje respondentka 8: „*To nám vybírá paní ředitelka.*“ Tato situace ukazuje na potenciální omezení kreativity a autonomie učitelek v procesu plánování vzdělávacího obsahu, avšak respondentka je s tímto přístupem dle svých slov spokojená.

### **Netradiční témata v TVP**

V otázce netradičních témat se většina respondentek shoduje na tom, že ve svém plánování většinou zůstávají u **tradičních témat** a netradiční témata do plánování vzdělávacího obsahu nezahrnují.

Z odpovědí samotných respondentek vyplývá, že se při plánování tematických celků tendenčně drží osvědčených a známých témat, která jsou často spojena s ročními obdobími, svátky a přírodními jevy.

Opětovně jediná respondentka, která uvádí začlenění netradičních témat, je respondentka 3. Ta uvádí: „*Ano dotýkám. Více mě baví netradiční témata s filozofickým zaměřením prohlubují důležité životní hodnoty u dětí.*“ Tato odpověď jako jediná poukazuje na snahu o začlenění hlubších a méně tradičních témat do vzdělávacího procesu.

Ostatní respondentky vyjadřují, že jejich plánování je omezeno na tradiční témata. Například respondentka č. 2 konstatuje: „*Ne. Myslím, že jak se každý rok opisuje*

*to samé, tak na to není prostor.*“ Tento názor naznačuje, že existuje určitá rezistence vůči začlenění nových nebo netradičních témat do plánování, což může být důsledkem právě neustále „recyklace“ TVP.

Další odpovědi, jako je ta od respondentky 12, která uvádí: *„Ne, to vůbec, netradiční témata nezahrnujeme.“* a respondentka č. 14 s odpovědí: *„Prakticky mohu říct, že každý rok máme témata stejná,“* též zdůrazňují trend setrvávání u osvědčených a známých témat bez zahrnutí nových prvků do vzdělávacího obsahu.

### **Časová dimenze IB a tématu**

V kategorii týkající se délky časového období věnovaného jednotlivým integrovaným blokům a tématům v TVP se objevují jednoznačné odpovědi. Z analýzy vyplývá, že časová dimenze integrovaného bloku se nejčastěji shoduje s trváním **jednoho ročního období**, pouze jedna respondentka uvedla, že jednotlivé IB využívá flexibilně. Většina respondentek uvádí, že jednotlivá témata jsou plánována na dobu **jednoho až dvou týdnů**. Tento vzorec je konzistentní napříč všemi odpověďmi, což naznačuje, že respondentky preferují krátkodobější tematické celky.

Přestože odpovědi na otázky týkající se míry flexibility naznačují určitou flexibilitu v přístupu k výběru a délce trvání témat, v praxi se zdá, že respondentky plně nevyužívají jejich potenciál.

Respondenty také prakticky shodně potvrzují, že časový rámec stanovený k práci na daném tématu si mohou úměrně prodloužit, pokud je téma pro děti zajímavé a podnětné, bez nutnosti striktně se držet stanoveného harmonogramu, avšak dle vlastních slov tento potenciál adaptivního plánování plně nevyužívají.

Preference krátkodobých tematických celků, jak ukazují odpovědi respondentek, představují situaci, která může mít za následek povrchní zpracování vzdělávacího obsahu. Při plánování jednotlivých témat na dobu jednoho až dvou týdnů je často nedostatek času na to, aby se děti mohly tématu plně věnovat a prohloubit své znalosti a dovednosti, je zde absence hlubšího porozumění. Přičemž zcela je nevyužita příležitost, kterou respondentky uvádí ve formě možnosti prodloužení časové dotace pro jednotlivá témata.

## **Vliv pedagogické diagnostiky na tvorbu plánů**

Pedagogickou diagnostiku pak dle vlastních slov většina respondentek chápe jako **formalitu**, která **nemá žádný přímý vliv** na plánování vzdělávacího obsahu. Tento postoj lze ilustrovat na příkladech několika respondentek. Například respondentka 1 uvádí: *„Diagnostiku provádíme dvakrát za rok, máme na to formulář, myslím, že podle Bednářové, poté výsledky hodnotíme s rodiči, ale upřímně ji do plánování nezahrnuji.“* Respondentka 2 poukazuje na omezené využití diagnostiky ve své praxi: *„Na diagnostiku používáme takové archy, z pozorování zapisujeme, co dítě umí, co nezvládá ještě, ale při plánování to upřímně už nezohledňuji.“* Podobně respondentka 8 uvádí: *„Za dva roky, co jsem tady, jsem pedagogickou diagnostiku v podstatě nedělala. Začínáme s ní až teď, a to ve formě portfolií dětí. Tam chci zakládat alespoň 3 pracovní listy k danému tématu.“*

Tato tendence považovat pedagogickou diagnostiku spíše za administrativní nežli komplexní pedagogickou činnost, je zřejmá u většiny respondentek. Respondentka 3 jako jediná výslovně uvádí, že diagnostika má pro ni přímý význam při plánování, což odlišuje její přístup od ostatních: *„Poskytuje mi důležité informace o potřebách a schopnostech dětí, díky kterým dále navazuji na další plánování TVP.“* Respondentka 10 dokonce uvádí, že: *„K pedagogické diagnostice mám od střední averzi. Mám k ní blok. U menších dětí nedělám diagnostiku vůbec, u starších vedu portfolio, kam jim zakládám třeba pracovní listy.“*

Zjištění, že pedagogická diagnostika slouží jako základ pro plánování vzdělávacího obsahu pouze u jedné z respondentek, je značně alarmující. Tento fakt odhaluje zásadní nedostatek v aplikaci jednoho z klíčových prvků pedagogické praxe, který má přímý dopad na adaptaci vzdělávacího procesu k individuálním potřebám a schopnostem dětí. Pedagogická diagnostika je považována za nezbytný nástroj, který umožňuje učitelům lépe rozumět rozvojovým fázím a specifikům každého dítěte ve třídě, a tedy efektivněji plánovat a přizpůsobovat vzdělávací aktivity.

## **Zohlednění individuálních potřeb dětí v procesu plánování**

Analýza otázek týkajících se zohledňování individuálních potřeb dětí v procesu plánování vzdělávacího obsahu zakládá domněnku, že většina respondentek zaměňuje

či spojuje toto téma se **speciálními vzdělávacími potřebami dětí namísto očekávané diferenciací vzdělávacího obsahu dle aktuálních potřeb a možností dětí.**

Respondentka 1 například uvádí: *„No, to upřímně moc nedělám. Jsem na třídě s asistentkou a ta se věnuje více dítěti se SVP, které máme ve třídě.“* Také respondentka 4 spojuje individualizaci potřeb dětí s konkrétní úpravou aktivit pro dítě se SVP: *„No, máme na třídě dítě se SVP a od paní ředitelky máme ten formulář, tam je kolonka pro přizpůsobení aktivit individuálních potřeb, tak to vždy probírám s paní asistentkou, jak bychom danou aktivitu pro toto dítě upravily, zohlednily.“*

Respondentka 8 pak tuto domněnku jen podtrhuje svou odpovědí: *„To řešíme s paní asistentkou, protože máme dítě se SVP. Ke každému tématu vymýšlíme, jak bychom mu to upravily. Ale on stejně o nic nemá zájem, takže většinou řeknu paní asistentce, ať si vezme nějakou hračku a hraje si.“* Respondentka 10 ve stejném duchu přidává: *„Mám ve třídě integrované dítě, tak pro něj se snažím nějak uzpůsobit aktivity, ale jinak asi ne.“* Výše uvedené výňatky z odpovědí ukazují na omezený rozsah, v jakém respondentky vnímají potřebu adaptace vzdělávacího obsahu při jeho plánování ve třídě. Výjimku pak tvoří odpověď respondentky 3, která uvedla: *„Do plánu si sepíšu strukturu aktivit, které bych chtěla v týdnu zrealizovat. Snažím se vymýšlet více variant pro každou věkovou skupinu, případně zaimprovizuji přímo na místě dle potřeb dětí a zamýšlené měním.“* Tento přístup jako jediný ze všech uváděných odpovídá principům individualizace. Nejenže přihlíží k dynamice a specifikům různých věkových skupin, ale rovněž umožňuje flexibilní přizpůsobení aktivit podle aktuálních potřeb a situace ve třídě.

### **9.3.3. Stanovení a aplikace vzdělávacích cílů**

Analýza se zaměřuje na výpovědi respondentek na téma **formulace vzdělávacích cílů, jejich propojení s činnostmi a diferenciací a následnou úpravu vzdělávacího obsahu s ohledem na úroveň dosažení těchto cílů.**

Z odpovědí respondentek lze dovodit, že naprostá většina z nich si konkrétní cíle při plánování své práce nestanovuje, ale využívání **cíle definované kurikulárními dokumenty školy.** Stanovování konkrétních cílů při plánování vzdělávacího obsahu je

tak podle vlastních slov respondentek v podstatě přesným opisem rámcových a dílčích cílů uvedených v RVP PV nebo ŠVP školy.

Lze konstatovat, že odpovědi většiny respondentek tuto úvahu jen podtrhují. Respondentka 5 uvedla: „*Cíle opisuji ze ŠVP, konkrétní cíle nedávám.*“ Respondentka 6 popisuje situaci obdobně: „*Pracuji s cíli ze ŠVP, ty mi přijdou opsané z RVP. Konkrétní si nestanovuji.*“ Respondentka 7 je v tomto směru dokonce vázána předpisem ŘŠ: „*Ke každé aktivitě na daný den vyberu jeden cíl z RVP, ve formuláři od ředitelky máme přímo kolonky, kdy v pondělí třeba máme udělat aktivitu na oblast „Dítě a jeho tělo“, v úterý „Dítě a ten druhý“.* Tento řízený přístup pak shodně uvádí i respondentka 8: „*Já je nestanovuji, to už máme vše předvyplněné v tom TVP od paní ředitelky, to jsou takové ty rámcové, konkrétní cíle si nestanovuji.*“

U dvou respondentek lze konstatovat, že určitá míra **konkretizace** cílů je definována. Respondentka 1 popisuje tento proces takto: „*Do TVP si píše cíle ze ŠVP, takové ty obecnější. Ale když si plánuji dané aktivity, píšu si k nim i konkrétní, to nás učili už na střední.*“ Podobnou odpověď uvádí také respondentka 3: „*Nejdříve si určím nějaký konkrétní cíl, kterého bych chtěla u dětí dosáhnout. Dále vymyslím téma a následně činnosti.*“ Tyto odpovědi naznačují snahu respondentek o konkretizaci cílů vzdělávacích aktivit směrem k aktuálním potřebám dětí.

Co se týče **diferenciace aktivit na základě stanovených cílů**, pak z odpovědí respondentek lze tento přístup nalézt pouze u respondentky 3. Ta explicitně uvádí, že se snaží upravovat **aktivity podle schopností dětí** a je schopná tyto činnosti dále upravovat na základě individuálních reakcí dětí: „*Činnosti se snažím plánovat podle schopností dětí... Často improvizuji, když vidím, že dítě cíle dosáhnout nemůže, činnost zjednoduším.*“

Všechny ostatní respondentky obecně zmiňují, že cíle a aktivity plánují **stejně pro všechny děti**. Například, respondentka 4 uvádí, že „*U všech dětí stanovuji stejné cíle, pokud je něco náročnějšího, více se snažím dítěti osobně věnovat, pomáhat.*“ Obdobné odpovědi reflektují také ostatní respondentky, například respondentka 8: „*Pro všechny děti plánuji stejné cíle a aktivity. Při samotné činnosti pak pozoruji, jaké děti aktivity nezvládají a případně jim pomohu. Zvlášť diferenciované materiály pro slabší*

*a silnější skupinu ale cíleně netvořím.“* Dalším příkladem je respondentka 10: *„Obecně stanovuji stejné cíle a aktivity, každé dítě se pak k těmto aktivitám postaví individuálně.“*

Reflexe a adaptace plánování na základě **hodnocení dosažení cílů**, která by mohla být klíčovou součástí efektivní diferenciaci, je také značně **omezená**. Mnoho respondentek přiznává, že takovou reflexi prakticky neprovádějí nebo ji neaplikují v kontextu individuálních potřeb dětí. Respondentka 9 uvádí: *„Postupuji podle témat, která jsou uvedena v TVP, pokud mám něco vyhodnocovat, nějaký cíl, jestli toho dítě dosáhlo, tak to nedělám.“*

Další z respondentek připouští: *„Dosažení cílů upřímně nezjišťuji.“* Respondentka 6 ve své odpovědi týkající se úpravy vzdělávacího obsahu na základě hodnocení dosažení cílů uvedla: *„Hodnocení cílů nedělám, spíš si říkám, jak děti aktivity bavily, jestli nebyly moc náročné a tak.“* Tato odpověď poukazuje na to, že hodnocení vzdělávacího obsahu je prováděno pouze povrchně, přičemž hlavním kritériem je to, zda aktivita děti baví. Tyto interpretace se opakovaly v odpovědích častěji.

Stanovení jasně definovaných cílů by mělo být dominantním aspektem při plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy, většina respondentek však tak ve skutečnosti nečiní. Místo toho se spoléhají na obecné cíle převzaté z kurikulárních dokumentů, jak vyplývá z jejich odpovědí. Když však cíle nejsou jasně stanoveny a konkretizovány, je následně nemožné provádět relevantní hodnocení jejich dosažení. Bez specifických cílů se stává hodnocení vzdělávacích výsledků spíše formální procedurou, která nemůže efektivně reflektovat individuální pokroky a potřeby dětí.

#### **9.3.4. Identifikace výzev v plánovací rovině kurikula**

Výzvy v plánování na úrovni třídy, s nimiž se učitelky mateřských škol setkávají, jsou různorodé a odrážejí širší škálu aspektů.

##### **Diferenciace cílů a aktivit**

Diferenciaci cílů a aktivit uvedla jako svou výzvu polovina respondentek. Z odpovědí je patrné, že někdy respondentky neumí tuto oblast pojmenovat zcela správně, ale formulace odpovědí plyne, že jde právě o oblast umění plánovat aktivity a cíle adekvátně možnostem konkrétní skupiny dětí.

Respondentka 1 na otázku, které aspekty plánování považuje za nejvíce problémové, uvedla: „*Určitě diferenciací cílů a aktivit a dbát na to, abych to brala v potaz u všech dětí, často sklouzávám k tomu, že beru ohled jen na většinu, vím o tom, ale je to pro mě náročné, vůbec nevím, jak efektivně bych to měla dělat. Přijde mi, že bych to ani nemohla stíhat, když jsem sama na třídě.*“ Také respondentka 2 hodnotí diferenciaci aktivit jako výzvu, když uvádí: „*To přizpůsobení aktivit všem dětem, to nedělám a je to pro mě i celkem složité, i kdybych chtěla, nějak nevím, jak bych to dělala, ale musím na tom zapracovat.*“ Ve stejném duchu odpovídá i respondentka 4: „*Abych dokázala volit aktivity tak, aby to všechny děti zvládly. To bude asi ta diferenciací, že? Moje naplánované aktivity jsou mnohdy náročné a děti je nezvládají, já pak běhám a pomáhám, kde se dá, ale jsem z toho akorát nervózní.*“ Odpovědi respondentek 5 a 6 vyjadřují shodnou obavu: „*Vlastně u všech dětí umět zohlednit tu náročnost aktivit, které plánuji, často vidím, že to, co naplánuji, je pro děti moc těžké a demotivující, tím pádem mi všechno padá na hlavu.*“ „*Umět zohlednit individuální přístup k dětem při plánování. Nevím ale, jak bych k tomuto vůbec měla přistoupit.*“

Respondentka 3 se zmiňuje též o problémech s cíli: „*Dělají mi problémy cíle, často si myslím, že děti činnosti zvládnou a poté zjistím, že jsem se mýlila. Musím pak často improvizovat, tohle je moje slabina.*“

### **Zaujetí dětí**

Problém s udržení pozornosti a zaujetím dětí vyjádřila respondentka 7: „*Nejtěžší je pro mě plánovat aktivity tak, aby děti bavily. Mám problém děti zaujmout, myslím si třeba, že mám hezkou činnost a děti to poté nebaví a tím pádem nedávají pozor, to je pro mě demotivující.*“, s podobnou odpovědí se shoduje respondentka 8: „*Připravit pro děti takové činnosti a aktivity, u kterých bych si s nimi mohla povídat, abych je tím zaujala. Ony mi u těch činností, při kterých si povídáme, nikdy nevydrží a mně to poté mrzí a štve zároveň.*“

### **Integrace vzdělávacího obsahu**

Respondentka 9 poukazuje na nejistotu v integraci: „*Velkou složitost mám s integrací a provázaností u činností v rámci jednoho tématu, z počátku jsem vlastně*



*vůbec nechápala, že pokud se držím jednoho tématu, je potřeba k tomu tématu upravit všechny činnosti daného dne.“*

### **Pedagogická diagnostika**

Respondentka 10 se zaměřuje na problémy s pedagogickou diagnostikou: *„Ta diagnostika, jak jsem již zmiňovala. Je to pro mě oblast, kterou do teď moc nechápu a mám k ní odpor. Na jednu stranu nesmíme diagnostikovat, ale pedagogickou diagnostiku dělat máme. A odškrtnávat nějaká políčka pro kontrolu těm výš mě opravdu nebaví.“*

#### **9.3.5. Identifikace příčin výzev**

Při identifikaci příčin výzev, které popsaly respondentky ve svých odpovědích v oblasti plánování vzdělávacích činností na úrovni třídy, se výrazně objevuje konstatování vlastní **nedostatečné profesní přípravy**. Další příčiny respondentky spatřují v **nedostatečná podpoře** při uvádění do praxe a dále v **rigiditě nebo direktivním přístupu při plánování**. Toto byly dle respondentek převažující vnější negativní vlivy, které je v plánování omezují. Jako vnitřní limitující příčiny pak respondentky uvádějí své obavy z **nedostatku kreativity, chybějící autority** u dětí i kolegyň, **chybějící podpory** a reflexe jejich práce a obecně **obav z přijetí jejich nápadů** či apelů pedagogickým sborem školy v kontextu délky jejich praxe a dosažené kvalifikace.

#### **Nedostatečná profesní příprava**

Respondentka 1 se vyjádřila, že nikdy neslyšela o diferenciaci cílů a aktivit, ani na vysoké, ani na střední škole. Tento fakt odůvodnila tím, že během praxí měla homogenní třídu, a proto ani neměla potřebu nad diferenciací přemýšlet. Tento argument však ukazuje na omezené porozumění rozmanitosti potřeb dětí v předškolním věku, kdy i zdánlivě homogenní skupina dětí může vykazovat značné rozdíly ve vývojových fázích a individuálních schopnostech. Důraz na diferenciaci je klíčový i v takových třídách, aby bylo možné podpořit optimální rozvoj každého dítěte podle jeho aktuálních potřeb a možností. Zmínila též potřebu zavádění do praxe, která se jí nedostala: *„Ta diferenciaci cílů, o tom jsem nikdy ani neslyšela, ani na VŠ, ani na SŠ, možná proto, že jsem měla homogenní třídu na praxích, tak jsem neměla potřebu nad tím přemýšlet, ani samotné učitelky to nedělaly, takže jsem to taky nedělala. Když jsem sem*

*v září nastoupila, ani jsem nedostala zavádějící učitelku, počítá se s tím, že když mám VŠ vzdělání, jsem soběstačná, ale já se tak necítím. To jsou zase mé vnitřní faktory, vím, že nejsem stoprocentní a musím se stále vzdělávat dále.“*

Podobně respondentka 2 zmiňuje, že se od začátku cítí svázaná tím, že vše jí bylo předloženo a ona jen navazuje na stávající dokumenty. Tato situace pro ni představuje výzvu, protože si není jistá, jak by měla postupovat, a zároveň se necítí dostatečně připravená ze střední školy na takové úkoly jako diferenciaci: *„Celkově se od začátku cítím svázaná tím, že vlastně se přede mě vše předložilo, jak se to tady dělá a jen jsem navázala na nějaké dokumenty, nemám vlastní iniciativu, i když tuším, že to nedělám dobře, zatím si myslím, že nemám tolik zkušeností, abych svoje názory říkala nahlas. Taky SŠ mě na toto asi moc nepřipravila, když se mě třeba ptáte na tu diferenciaci, to nás ani neučili. Prostě jsem ve fázi, kdy jen opisuji dokumenty z předešlých let.“* Respondentka 3 poukazuje na to, že se necítí dostatečně připravená po střední škole a má problémy s vymyšlením zajímavých aktivit pro děti. Zkušenost s diagnostikou v návaznosti na přímé plánování byla pro ni po nástupu do praxe nová, což jí způsobuje obtíže při plánování: *„Mám pocit, že mě škola na tuto profesi dostatečně nepřipravila, proto mám určitě co zlepšovat a dohánět. Občas mám problém vymýšlet nějaké aktivity, aby byly pro děti zajímavé. S diagnostikou jsem přišla poprvé, a proto se učím témata opravdu upravit podle potřeb dětí. V tomto ohledu mi plánování občas dělá problémy a musím nad tím více přemýšlet. Avšak mám skvělou zavádějící učitelku, která mě do všeho uvádí, myslím si, tím správným směrem.“* Respondentka 4 vyjadřuje, že její vnitřní faktory, jako je neschopnost přizpůsobit aktivity tak, aby je všechny děti zvládly, pravděpodobně pramení z nedostatečné přípravy ve škole, kde se s těmito aspekty nepracovalo: *„U mě určitě převažují vnitřní faktory, že prostě nejsem schopna ty aktivity přizpůsobit tak, aby je všechny děti zvládly. Ale možná je to tím, že jsme na to ve škole nebyli dostatečně připravováni. Vlastně ani při praxích jsme to nedělali a nikdo to po nás nechtěl.“* Komentář respondentky poukazuje na její neznalost zásadního principu: nutnosti diferenciaci aktivit a cílů. Tu však v odpovědi týkající se diferenciaci negovala. Při diferenciaci mohou všechny děti získat příležitost k učení na úrovni, která odpovídá jejich individuálním schopnostem a potřebám. Očekávání, že všechny děti budou zvládat stejné aktivity ve stejném tempu, je nerealistické a může vést k frustraci jak u dětí, tak u učitelů. Respondentka 10 reflektuje svou nejistotu a neznalost ohledně

řady pedagogických postupů, včetně stanovování cílů a aktivit. Připouští, že její střední škola ji na takové úkoly nepřipravila a že je nejistá, kdo by za tuto situaci měl nést odpovědnost - zda škola, ona sama, nebo její kolegyně: *„Vnější vlivy z vedení asi žádné, spíš sama tuším, že ne vše dělám správně, už jak jste se mě ptala na to, jestli pro děti stanovuji stejné cíle i aktivity nebo na tu diagnostiku, to jsme třeba na střední ani neprobírali, nemám s tímto zkušenost, ani kolegyně to nedělají, takže nějaká nevědomost, ale jestli za to můžu já, nebo škola, nebo kolegyně, to úplně nedokážu určit.“* Respondentka 7 uvedla jako důvody výzev svou nekvalifikovanost, přičemž nastínila, že se podřizuje již daným tradičním metodám, které jsou v mateřské škole, co se plánování týče, uplatňovány: *„Určitě hodně dělá to, že jsem nekvalifikovaná, bez zkušeností, a tak celkově nevím, co a jak. Ale doufám, že až si dodělám potřebnou kvalifikaci, bude to lepší. Už nyní při studiu vidím, že některé věci neděláme v MŠ v souladu tak, jak by se dělat mělo, ale když to dělají vaše kolegyně, které v MŠ pracují několik let, tak se prostě podřídíte.“*

### **Uvedení do praxe**

Respondentka 6 sdílí své zkušenosti s tím, jak bylo její první období v praxi ovlivněno absencí adekvátního uvedení do praxe. Poukazuje na to, že nikdo ji pořádně neuvedl do praxe a narazila na kritiku od kolegyně, která očekávala, že vše již bude umět. Změna kolegyně sice situaci částečně změnila, ale nová kolegyně není schopna nabídnout potřebnou podporu a porozumění. Výsledkem je, že společně jen plní TVP bez hlubšího zamyšlení nad jeho obsahem a přínosem pro děti: *„Úplně první měsíce, kdy jsem nastoupila, tak nejen, že mě nikdo pořádně do praxe neuvedl, ale ještě jsem měla kolegyni, která mě neustále kritizovala a vše mi bylo předkládáno tak, že když jsem hned po škole, musím to přece umět. Ale nemyslím si, že by mě SŠ až tak dobře připravila. Moje práce byla shazována než podporována, upravována. Ted' mám sice jinou kolegyni, ale je to už starší paní, takže spolu nic moc neřešíme, nerozumíme si. Prostě plníme TVP, který nám byl předložen.“* Respondentka 9 popisuje podobné problémy s nedostatkem podpory od začátku své praxe. Kritizuje situaci, kdy jí byly předloženy hotové formuláře k vyplnění: *„Od začátku mi chybí podpora, to, že mi někdo dá jen hotové formuláře a já je jen plním, bez kontroly, je špatně.“*

## **Autorita**

Respondentka 8 jako jediná uvádí problém v autoritě: „Myslím si, že u mě jde hlavně o problémy s autoritou. Již od začátku mám s ní problémy, u dětí ji prostě nemám. A tak cokoli naplánuji, tak se mi nikdy nepodaří tak, jak bych chtěla, děti zlobí a mě to prostě demotivuje.“

## **9.4. Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám**

Hlavním cílem této práce bylo prozkoumat, jak začínající učitelé mateřských škol přistupují k plánování třídního kurikula, zda je toto v souladu s RVP PV a dále odhalit konkrétní výzvy a příčiny těchto výzev, se kterými se při plánování setkávají. Pro účely výzkumu byly stanoveny tři hlavní výzkumné otázky, které budou zodpovězeny v této podkapitole.

➤ **HVO1: Jakým způsobem realizují začínající učitelé mateřských škol plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy a jsou-li uváděné způsoby v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021)?**

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že většina respondentek čelí výzvám napříč všemi oblastmi plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy a jejich přístupy jsou v rozporu s požadavky a principy RVP PV.

Ačkoliv by měl být ŠVP dokumentem, dle kterého se tvorba kurikula na úrovni třídy realizuje, výzkum ukázal, že polovina respondentek se s dokumentem seznámila pouze okrajově nebo vůbec a nemají tak povědomí o tom, jak je vzdělávací obsah dané školy v tomto dokumentu reflektován. Respondentky, které s dokumentem nebyly důkladně seznámeny, si tak osvojují postupy v tvorbě kurikula na úrovni třídy předávané formou informací a tištěných formulářů k vyplnění od kolegyně či dokonce samotných nadřízených. Respondentky, které odpověděly, že se naopak se ŠVP daným MŠ seznámily důkladně, používají ŠVP jakožto primární nástroj ke svému plánování. Z otázek týkající se pojetí vzdělávacího obsahu v ŠVP vyplynulo, že dominantní je využívání chronologicky rozvržených integrovaných bloků, které reflektují roční období, avšak témata jsou pojímána většinou flexibilním způsobem. Zde převažovala odpověď, že si lze vybrat témata z předem navržených či navrhnout si zcela vlastní. Ani jedna odpověď respondentek, které se ŠVP pracují, nezachytila způsob pojetí vzdělávacího obsahu, kdy by IB i témata byla fixní. Tato situace nastává pouze u respondentek, které se ŠVP nepracují, nýbrž mají již na začátku roku předem vyhotovený TVP s chronologicky uvedenými IB a tématy, přičemž k nim dotváří pouze aktivity a činnosti tak, aby byly v souladu s daným tématem. Nicméně z výsledků

vyplynulo, že ani poskytnutou flexibilitu, kterou mají respondentky při volbě témat, plně nevyužívají. Ať už se jedná o aplikaci netradičních témat, či adaptaci časové dimenze tematických celků, které jsou standardně omezeny na týdenní nebo maximálně dvoutýdenní intervaly. A to i přesto, že téměř všechny respondentky uvedly, že mají možnost si jakékoliv téma libovolně prodloužit. Častá byla také odpověď, že i přes skutečnost, že si mohou témata vybírat a nejsou omezovány pořadím, upřednostňují právě chronologický výběr témat, který nabídnut..

Celkem vyvážený je tak poměr odpovědí u otázky, kdy TVP respondentky vytvářejí. Celkem pět respondentek uvedlo, že ho vytváří na rok dopředu, nebo již byl dokonce vytvořen před jejich nástupem. Dalších pět respondentek uvedlo, že si TVP vytváří průběžně.

Pedagogická diagnostika, která by měla být klíčovým nástrojem pro individualizaci vzdělávacího procesu, je u všech respondentek, kromě jedné z nich, vnímána pouze jako formální nutnost, která absolutně neovlivňuje další plánování vzdělávacího obsahu. Tato skutečnost následně koresponduje s odpověďmi týkající se stanovení cílů, jejich diferenciací a následného hodnocení. Pouhé dvě respondentky uvedly, že se snaží cíle konkretizovat, všechny ostatní pracují pouze s rámcovými či dílčími cíli uvedenými v RVP či ŠVP. Diferenciaci cílů a aktivit provádí pouze jedna respondentka, stejně je tomu tak i u následného plánování vzdělávacího obsahu v návaznosti na hodnocení dosažení cílů.

Pod otázkou týkající se zohledňování individuálních potřeb tak respondentky často reflektovaly svou neznalost v tomto pojmu tím, že většina respondentek uváděla přizpůsobení vzdělávacího obsahu pouze pro děti se SVP nebo situace, kdy při aktivitách pomáhají mladším dětem.

### **> HVO2: Jaké konkrétní výzvy identifikují začínající učitelé mateřských škol při tvorbě vzdělávacího obsahu na úrovni třídy?**

V odpovědích respondentů lze spatřovat, že výzvou je pro většinu z nich celý proces plánování vzdělávacího obsahu. Přestože respondentky obvykle v odpovědích uváděly jako problémovou pouze jednu oblast, z jejich odpovědí bylo patrné, že se v procesu plánování, tak jak je popsán v RVP PV, neorientují.

Ostatně problémy identifikované respondentkami v jimi popsaných oblastech plánovacího procesu naznačují, že se respondentky cítí jistěji ve zprostředkujícím modelu plánování. Z důvodu nižší míry flexibility a volnosti, kterou zprostředkující model poskytuje oproti modelu vstřícnému, tak nedošlo k širší identifikaci dalších výzev, které tento nový přístup v plánování nejspíše přinesl. Majoritně tak respondentky spatřovaly výzvy v diferenciaci vzdělávací nabídky a konkretizaci vzdělávacích cílů.

Problematika zaujetí dětí a udržení jejich pozornosti také vystoupila jako problémový aspekt u dvou respondentek, stejně jako otázka integrace vzdělávacího obsahu u jedné respondentky a pedagogická diagnostika též u jedné z respondentek.

Autorka také zjišťovala spokojenost respondentů se ŠVP, přičemž žádná z respondentek nevyjádřila nespokojenost nebo konkrétní výzvy spojené přímo s prací se ŠVP. Naopak, respondentky se zdály být s pojetím a strukturou ŠVP spokojené a preferovaly jeho současné nastavení.

### ➤ **HVO3: Jaké potencionální příčiny výzev v plánování třídního kurikula uvádějí začínající učitelé mateřských škol?**

Výzkumné zjištění ohledně příčin výzev, kterým čelí respondenty při plánování vzdělávacího obsahu, odhaluje několik jimi uvádějících faktorů. Tím hlavní a nejčastěji zmiňovaným je nedostatečná profesní příprava, kterou jim poskytla jejich škola. Tuto odpověď udávají jak respondentky, které dokončily středoškolské studium zaměřené na předškolní pedagogiku, tak respondentka s vysokoškolským vzděláním v tomto oboru.

Respondentky častěji v odpovědích uváděly, že některé aspekty, týkající se plánování vzdělávacího obsahu, slyší poprvé. K těmto patří například diferenciaci cílů a aktivit nebo pedagogická diagnostika jakožto primární nástroj pro individualizované vzdělávání. Respondentka s vysokoškolským vzděláním dokonce uvedla, že i přesto, že prošla v rámci studia, ať již na SŠ nebo na VŠ, několika praxemi, nikdy se s potřebou či apelem na diferenciaci vzdělávacího obsahu či využití diagnostiky k plánování nesetkala. Dokonce na to nebyla ani upozorňována, a to možná právě proto, že vždy měla na praxích homogenní skupinu dětí. To je jeden z vícero výroků, který poukazuje na velké nedostatky a vědomí, co se plánování vzdělávacího obsahu v rámci individualizace týče.

Obtíže s integrací vzdělávacího obsahu je též spojována s nedostatečnou profesní připraveností. Častěji byly také interpretovány jakožto příčiny výzev absence adekvátního zavádění do praxe, respondentky uvádí, že postrádají podporu a vedení, které by jim vstup do praxe ulehčilo.

Naproti tomu respondentky, které přiznávají, že určitá forma uvedení do praxe jim byla poskytnuta, zmínily pocit svazování existujícími strukturami a převzatými metodami v procesu plánování bez možnosti implementace vlastní autonomie. Jedna z respondentek jakožto příčinu své výzvy, která zahrnovala zaujetí dětí při aktivitách, sdělila jako příčinu svou autoritu, se kterou se potýká již od svých studií a v nich absolvovaných praxích.



## 10. Diskuze

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je zásadním dokumentem, který určuje směřování předškolního vzdělávání v České republice. Klade vysoké požadavky na pedagogické pracovníky a poskytuje školám prostor pro individuální adaptaci na školní a třídní úrovni. Tato adaptabilita však zároveň představuje výzvu, jelikož od učitelů vyžaduje nejen vysokou úroveň plánovacích a řídicích kompetencí, ale především schopnost reagovat na individuální potřeby a zájmy dětí.

Empirická část této práce pak tyto teoretické poznatky potvrzuje ve svých zjištěních, když identifikuje vícero výzev v aplikaci klíčových principů plánování třídního kurikula na úrovni třídy. Zjištění naznačují, že zejména v oblasti práce s cíli, diferenciací a pedagogické diagnostiky existuje mezi učiteli významný nedostatek znalostí a praktických dovedností. Tato zjištění korespondují s výsledky ČŠI (2023) uváděnými dále, která zdůrazňují, že i přes mírné zlepšení se stále pouze 16 % vzdělávacích institucí orientuje na kvalitně prováděnou pedagogickou diagnostiku, jejíž závěry jsou klíčové pro plánování, realizaci a vyhodnocení třídních vzdělávacích programů. Pedagogická diagnostika by měla být základem pro individualizovaný přístup, který respektuje unikátní schopnosti a potřeby každého dítěte a umožňuje tak přizpůsobit vzdělávací obsah individuální situaci dítěte. Práce s pedagogickou diagnostikou, která by tak měla být integrovaná do každodenní pedagogické praxe, zůstává však mnohdy povrchní a formální, bez hlubšího dopadu na plánování diferencované vzdělávací nabídky. Dále ČŠI (2023) uvádí, že diferenciací náročnosti vzdělávacích aktivit je v mnoha školách závislá na věku dětí, což by však nemělo být hlavním kritériem, zejména v předškolním vzdělávání, kde je rozmanitost schopností a potřeb dětí jednotlivých věkových kategorií výrazná. Často dochází k záměně mezi individualizací vzdělávání a individuálním přístupem k dítěti, což představuje zásadní rozdíl. Individualizace by měla zahrnovat přizpůsobení obsahu vzdělávání specifickým potřebám každého dítěte, zatímco individuální přístup se může více soustředit na způsob komunikace a interakce s dítětem. U respondentek se navíc odpovědi, týkající se otázky individualizace, často zaměřovaly na děti se SVP. Odpovědi respondentek odpovídají též zjištěním z analýzy třídních vzdělávacích programů TVP z mateřských škol, kterou provedla Šmelová (2004). Tyto analýzy poukazují na závažné nedostatky

v práci se vzdělávacími cíli. Z uvedené analýzy vyplývá, že charakteristické je, že většina TVP je zatížena příliš mnoha nekonzistentními cíli, které vedou k izolaci jednotlivých témat a obsahové fragmentaci. Cíle jsou často příliš obecné, což učitelům ztěžuje určení, čeho konkrétního chtějí u dětí dosáhnout. Alarmující je, že tyto problémy, identifikované již před dvaceti lety, stále u dotazovaných respondentek přetrvávají. Tedy v tomto směru nedošlo k významnému zlepšení v přístupu k formulaci a práci s vzdělávacími cíli v TVP, jak například uvádí studie Koželuhové a kol. (2020). Nekompetentnost učitelů v těchto oblastech má přímý negativní dopad na kvalitu vzdělávacího procesu, který neodpovídá požadavkům individualizovaného vzdělávání, což je v rozporu s požadavky, které RVP PV udává.

Předčasná příprava třídních vzdělávacích programů, která je realizována často již na začátku školního roku s chronologickým pojetím IB i témat, byla identifikována jako praktika, která znesnadňuje dynamické reagování na přímé zážitky dětí a znemožňuje požadavek, aby děti byly přímými aktéry v přípravě třídního kurikula. Tento přístup, zaznamenaný zejména u učitelů, kteří neprovedli důkladnou analýzu ŠVP, vede k povrchnímu prozkoumávání témat a brání hlubšímu angažmá dětí ve vzdělávacím procesu. Stejně tomu tak je i u doby realizace jednoho tématu, která byla u většiny učitelů udávána v rámci 1 týdne, maximálně 14 dní, nezávazně na skutečnosti, zda jsou třídní vzdělávací programy vyhotoveny na celý školní rok dopředu nebo je učitelé vytvářejí průběžně. Tyto uvedené výsledky jsou v souladu se závěry, ke kterým došla již studie Koželuhové et al. (2023).

Je alarmující, že i přes určitou dostupnou flexibilitu témat v rámci ŠVP se učitelé přesto často uchylují k tradičním, předem stanoveným plánům, což je indikací nedostatečného využívání pedagogických možností, které kurikulum nabízí.

V kontextu zjištění, že začínající učitelé často nejsou důkladně seznámeni se ŠVP, je zřejmé, že proces plánování vzdělávacího obsahu není vždy primárně řízen samotným kurikulárním dokumentem nebo vnitřní filozofií školy. Významnou roli v tomto procesu hraje lidský faktor, a to konkrétně osoby, které začínající pedagogy uvádějí do praxe, jako jsou například zkušenější kolegyně. Z výpovědí však vyplývá, že toto uvádění je ve smyslu rigidního předání pojetí plánování, které nenaplnuje požadavky a principy RVP PV. Pokud jsou však metody plánování, které jsou

začínajícím učitelům předávány, v rozporu s aktuálními principy předškolního vzdělávání, může to vést k potlačení pedagogické autonomie nových učitelů. Ti se pak mohou stát pouhými pokračovateli zažitých a tradičně zavedených postupů v mateřské škole, což omezuje možnost inovativního a kreativního přístupu k vzdělávání. Tento stav signalizuje potřebu pečlivějšího uvádění do praxe kompetentními osobami a větší podpory nových učitelů v pochopení a aplikaci klíčových principů současného předškolního vzdělávání, aby mohli plně rozvíjet svůj potenciál a přispívat k modernizaci vzdělávacích procesů. ČŠI ve své výroční zprávě (2023) také sama konstatuje, že až 17 % mateřských škol vykazuje nedostatky, především v oblasti sdílení informací, účasti na dalším vzdělávání a zájmu o inovace vzdělávacích postupů.

Nedostatečná profesní příprava učitelů v mateřských školách je udávána jakožto hlavní příčina výzev, jak odhaluje zjištění této práce. Apel na nutnost vysokoškolského vzdělání pro pedagogy v této oblasti je tedy zcela na místě. Vyšší kvalifikace by přinesla nejen potřebné teoretické zázemí, ale především praktické dovednosti pro efektivní plánování a realizaci kurikula odpovídajícího požadavkům RVP PV. To by umožnilo pedagogům lépe reagovat na individuální potřeby dětí a zvyšovat kvalitu předškolního vzdělávání. Ostatně Strategie 2030+ již naznačuje záměr zvyšovat kvalifikaci vedoucích pracovníků, což je cíl, který jasně odpovídá potřebě zlepšit odborné vedení v předškolních zařízeních. Tento přístup představuje žádoucí krok směrem k zajištění vyšší úrovně odbornosti ve správě mateřských škol, což je klíčové pro zvýšení celkové kvality předškolního vzdělávání a překonávání tak výzev, které jsou, alespoň u respondentek této práce, běžnou součástí každodenní praxe.

Na závěr diskuze je důležité poukázat na omezení, která mohla ovlivnit výsledky tohoto výzkumu. Zásadním omezením je geografické zaměření na Karlovarský kraj, což může ovlivnit zobecnitelnost zjištění na celostátní úroveň. Dále je zde omezení dané specifikací vzorku, který tvořili začínající učitelé mateřských škol s praxí maximálně dva roky. Zvláštní pozornost si zaslouží složení vzorku, kde převládali respondenti se středoškolským vzděláním oproti menšímu počtu těch s vysokoškolským vzděláním, což může ovlivnit interpretaci výzev spojených s profesní přípravou.

Využití kvalitativní metodologie umožnilo získat podrobný vhled do zkušeností a názorů respondentek, avšak tento přístup nese riziko subjektivního zkreslení, jak ze strany účastníků, tak z pohledu autorky výzkumu. I přes snažení autorky prezentovat aktuální teoretické poznatky a výsledky relevantních výzkumných studií je třeba si uvědomit, že rychlý vývoj v oblasti předškolního vzdělávání mohl vést k opomenutí některých aktuálních pramenů. Toto vše nasvědčuje potřebě zvážit tato omezení při interpretaci zjištěných výsledků a plánování dalších výzkumů v této oblasti.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřila na problematiku tvorby třídního kurikula v mateřských školách, s důrazem na začínající učitele a výzvy, s nimiž se při tomto procesu setkávají. Teoretická část analyzovala kurikulum v mateřských školách v České republice, zejména jeho pojetí a transformaci po roce 1989 a vývoj osobnostně orientovaného modelu výchovy. Přijetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v roce 2004 znamenalo přechod na dvoustupňové kurikulum, což zvýšilo požadavky na tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů a na plánovací kompetence učitelů. Byly představeny různé modely plánování třídního vzdělávacího programu a zdůrazněn význam stanovení, konkretizace cílů, pedagogické diagnostiky a plánovacích kompetencí učitelů.

Empirická část prostřednictvím hloubkových rozhovorů se začínajícími učiteli z Karlovarského kraje zkoumala, jak učitelé přistupují k plánování vzdělávacího obsahu v návaznosti na požadavky RVP PV, jaké výzvy při tomto procesu identifikují a jaké příčiny tyto výzvy z jejich pohledu vyvolávají. Z výzkumného šetření vyplynulo, že přístupy učitelů často neodpovídají ideálům a principům stanoveným v RVP PV, což má za následek nedostatečnou a neefektivní tvorbu kurikula na úrovni třídy nerespektující osobnostně orientovaný přístup. Tato situace je způsobena zejména nedostatečnou profesní přípravou, absencí pedagogické diagnostiky jako nástroje pro individualizované vzdělávání, stanovením pouze rámcových či dílčích cílů a povrchním přístupem k třídnímu vzdělávacímu programu. Ten je často předem stanoven bez možnosti reagovat na individuální potřeby a zájmy dětí.

Vzhledem k identifikovaným nedostatkům a výzvám je žádoucí zaměřit se na zlepšení kvality pedagogické přípravy, která by měla být více zaměřena na praktické dovednosti v oblasti plánování a realizace kurikula. Dále také na posílení schopnosti učitelů efektivně využívat pedagogickou diagnostiku. V návaznosti na zjištění vyplývající z výroční zprávy ČŠI (2023), že v 52 % škol řídí pedagogický proces přímo ředitel mateřské školy a ve 41 % škol je tato zodpovědnost delegována na jiného pedagogického pracovníka, by mohlo být přínosem provést další výzkum, který by se zaměřil na konkrétní odpovědnost za řízení pedagogického procesu v mateřských školách. Tento výzkum by mohl zkoumat, do jaké míry jsou ředitelé a vedoucí

pracovníci informováni o způsobech plánování vzdělávacího obsahu, jaký vliv má jejich úroveň zapojení na kvalitu a konzistenci pedagogického plánování v mateřských školách.

Zajímavým aspektem by mohl být také přístup k seznámení nových učitelů se ŠVP na regionální úrovni, jelikož zjištění z této práce naznačují, že začínající učitelé často přejímají zaběhnuté modely plánování od starších kolegů nebo vedoucích pracovníků bez dostatečného seznámení se s filozofií daného ŠVP. Výzkum by také mohl prozkoumat, zda ředitelé vědí o tomto nedostatku a jaké kroky podnikají pro zajištění adekvátního zaškolení nových učitelů, aby bylo zajištěno, že vzdělávací obsah reflektuje aktuální pedagogické principy a potřeby dětí.

Navržené výzkumy by poskytly hlubší porozumění tomu, jak se v praxi aplikují principy pedagogického řízení směrem k plánování a přispěl by k identifikaci případných problémů a nedostatků v současném systému předškolního vzdělávání.

Jak již naznačuje předchozí práce Koželuhové, Stralczyňské a Syslové (2023), výzkum v této oblasti je zatím v českém kontextu velmi omezený. Tento nedostatek vede k obtížnosti posuzování, zda se výzvy, které byly identifikovány v minulosti, v současné praxi opakují, nebo dochází k jejich postupnému řešení a transformaci. Realizace dalších studií by mohla poskytnout potřebný základ pro porozumění současným výzvám a pro identifikaci efektivních strategií, které by mohly přispět k vylepšení vzdělávacího procesu v mateřských školách.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN: 80-7178-537-7.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jana, SPLAVCOVÁ, Helena, SYSLOVÁ, Zora. Pedagogická diagnostika v mateřské škole. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022.
3. BURKOVIČOVÁ, Radmila. Profesionální činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-168-8.
4. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2022/2023. Praha: Česká školní inspekce, 2023. Dostupné také z: <https://www.csicr.cz>.
5. HARBO, Torsten. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. Pedagogika, 1991.
6. HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portal, 2004. ISBN 978-80-7367-628-5.
7. KARGEROVÁ, Jana a MAŇOUROVÁ, Zuzana. Individualizace ve výchově a vzdělávání. Příručka. Plzeň: Step by step o. s., [cit. 2021-12-02]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-vevyuce-texty.pdf>.
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? Pedagogická orientace, roč. 24, č. 4, s. 583–597. 2014. ISSN 1805-9511.
9. KOŽELUHOVÁ, Eva, PODPERA, Milan, KOŽELUH, Ondřej. Na cestě ke kompetentnímu učiteli. Proměny vzdělávání. Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2023.
10. KOŽELUHOVÁ, Eva, LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, LIPNICKÁ, Milena. Planning Educational Content in School Curriculum Documents: Examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia.

- Pedagogika. Charles University, Faculty of Education, 2020, 70(4). ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2020.1678.
11. KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, SYSLOVÁ, Zora. Individualizace předškolního vzdělávání. Portál, 2015.
  12. McLACHLAN, Claire, FLEER, Marilyn, EDWARDS, Susan. Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation. Cambridge University Press, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/9781108131810>.
  13. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz>.
  14. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
  15. NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. Dostupné z: [http://www.hluchak.cz/ssp/prilohy/bila\\_kniha.pdf](http://www.hluchak.cz/ssp/prilohy/bila_kniha.pdf).
  16. OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Grada, 2016.
  17. OPRAVILOVÁ, Eva a GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.
  18. OPRAVILOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana. Studijní texty k předškolní pedagogice a úvod do pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2005.
  19. OPRAVILOVÁ, Eva a UHLÍŘOVÁ, Jana. Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy 2. díl, 1948-1989. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 978-80-7603-330-6
  20. ORNSTEIN, Allan a HUNKINS, Francis. Curriculum: Foundation, Principles and Issues. Edinburgh, Harlow, Essex: Pearson, 2018.



21. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-239-5939-5.
22. SVOBODOVÁ, Eva et al. Vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portal, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
23. SYSLOVÁ, Z. & CHALOUPKOVÁ, L. Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.
24. SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. Třídní projekty v mateřské škole. Praha: Portál, 2019. 144 s. ISBN 978-80-262-1480-9.
25. SYSLOVÁ, Zora, BURKOVIČOVÁ, Radmila, KROPÁČKOVÁ, Jana, ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. Didaktika mateřské školy. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). 252 s. ISBN 978-80-7598-276-6.
26. SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
27. SYSLOVÁ, Zora. Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8856-6.  
Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1407690/cs/Projektovani-v-materske-skole/Syslova-Stepankova>.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1 – Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru**

Kontextuální otázky:

1. Kolik je Vám let?
2. Jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?
3. Jaké je vaše vzdělání?
4. Můžete popsat charakteristiku mateřské školy a třídy, na které nyní působíte?

Hlavní výzkumné otázky:

**HVO1) Jakým způsobem realizují začínající učitelé mateřských škol plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy a jsou uváděné způsoby v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021)?**

**HVO2) Jaké konkrétní výzvy identifikují začínající učitelé mateřských škol při tvorbě vzdělávacího obsahu na úrovni třídy?**

**HVO3) Jaké potencionální příčiny výzev v plánování třídního kurikula uvádějí začínající učitelé mateřských škol?**

**HVO1: Jakým způsobem realizují začínající učitelé mateřských škol plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy a jsou uváděné způsoby v souladu s požadavky RVP PV (2021)?**

- Seznámila (četla) jste se důkladně s ŠVP v MŠ, kde pracujete?
- Je v ŠVP definována práce s dětmi na úrovni třídy? (požadavky na plánování vzděl. obsahů ve třídách v ŠVP: povinná společná témata, koordinace témat mezi třídami)
- Jakým způsobem jsou organizovány integrované bloky a témata ve vašem ŠVP?
- Umožňuje vám ŠVP flexibilitu ve výběru integrovaných bloků?
- Umožňuje Vám ŠVP flexibilitu či úplnou svou volbu vlastních témat?
- Jakým způsobem se podílíte na tvorbě třídního vzdělávacího programu – vytváříte TVP sama, společně s kolegyní na třídě?
- Kdy a jak dlouho dopředu TVP tvoříte?
- Jak do plánu zohledňujete individuální potřeby dětí?
- Co ovlivňuje výběr témat ve Vašem TVP?
- Jak dlouhé časové období obvykle věnujete jednomu integrovanému bloku?
- Jak dlouhé časové období obvykle věnujete jednomu tématu?
- Je možné si dovolit prodloužit práci na tématu, které děti zaujme, nebo dodržujete pevný harmonogram?
- Dotýkáte se netradičních témat? Proč ano/Proč ne?
- Jakým způsobem zahrnujete děti do plánovacího procesu aktivit?
- Jaký vliv má pedagogická diagnostika na tvorbu plánů?
- Jakým způsobem si formulujete vzdělávací cíle? (specifikujete si konkrétní cíle pro činnosti nebo pracujete s cíli uvedenými v RVP/ŠVP)
- Jak spojujete konkrétní činnosti s výchovně-vzdělávacími cíli ve vašem tematickém plánu?
- Stanovujete pro všechny děti stejné cíle a aktivity nebo tyto cíle a aktivity diferencujete?
- Jakým způsobem reflektujete a upravujete svoje plánování na základě hodnocení dosažení cílů?
- Jakým způsobem reagujete na neočekávané situace v naplánovaných činnostech? Měníte svůj plán (téma, aktivity, cíle) nebo se striktně držíte naplánovaných aktivit?

**HVO2: Jaké konkrétní výzvy identifikují začínající učitelé mateřských škol při plánování vzdělávacího obsahu na úrovni třídy?“**

- Preferujete flexibilitu nebo pevnou strukturu při plánování? Shledáváte v obou přístupech nějakou konkrétní výzvu? (pojetí ŠVP dané MŠ)
- Které aspekty plánování na úrovni třídy považujete u sebe za nejvíce problémové, co je pro vás výzvou?
- Cítíte, že musíte své plánování striktně podřídít požadavkům ŠVP, nebo máte prostor pro vlastní iniciativu?
- Jaká je Vaše celková spokojenost se ŠVP? Je něco, co byste v něm rádi změnila nebo vylepšila, co považujete za problémové při implementaci do TVP?
- Jste spokojená se spoluprací s kolegyní/kolegyněmi na třídě?

**HVO3: Jaké možné příčiny výzev v plánování třídního kurikula uvádějí začínající učitelé mateřských škol?**

- Můžete popsat situace, kdy vaše plánování bylo negativně ovlivněno vnějšími (např. rigidita ŠVP, vedení školy, spolupráce s kolegy) nebo vnitřními okolnostmi (vaše profesní připravenost, osobní podmínky)?