

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Profesní kompetence učitelů v předškolním vzdělávání – profilace v konceptu

Reggio Emilia perspektivou učitelů ve frankofonní části Švýcarska

Professional Competences of Preschool Teachers - Profiling in the Reggio

Emilia Concept from the Perspective of Teachers in the French-speaking part

of Switzerland

Bc. Tereza Gančarčík

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

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma Profesionální kompetence učitelů v předškolním vzdělávání – profilace v konceptu Reggio Emilia perspektivou učitelů ve frankofonní části Švýcarska potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 13.4.2024

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D. za její odborné rady a konzultace, obohacující rozhovory, připomínky a velice ochotné a laskavé vedení během psaní diplomové práce. Poděkování patří také učitelů, kteří se účastnili výzkumu a poskytli mi odpovědi. V poslední řadě patří mé poděkování manželovi Davidovi a dcerám Isabel a Laře, kteří byli mou velkou oporou a mým rodičům, kteří mě během života ve studiu podporovali.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na zkoumání kompetencí pedagogů, na preprimárním vzdělávacím stupni, v instituci, která je inspirovaná Reggio Emilia pedagogikou, a v klasických institucích ve frankofonní oblasti Švýcarska. Práce si klade za cíl prozkoumat a analyzovat, jakými kompetencemi disponují učitelé v Reggio Emilia inspired zařízení (Švýcarsko).

Teoretická část práce definuje teoretická východiska klasifikace a kompetencí učitele pro děti ve věku od čtyř do šesti let ve frankofonním Švýcarsku, kompetenční rámec předškolního pedagoga v českém pojetí a klíčové charakteristiky inovativního pedagogického směru Reggio Emilia a profesní kompetence pedagogů působících v Reggio Emilia vzdělávacích institucích. Následně představuje komparaci kompetencí učitelů ve švýcarském a českém vzdělávacím systému a v Reggio Emilia přístupu.

Empirická část práce zkoumá kompetenční rámec učitele pracujícího s věkovou skupinou dětí od čtyř do šesti let ve škole, která se řídí konceptem Reggio Emilia pedagogiky (Švýcarsko) a povědomí učitelů v klasických školách (Švýcarsko, kanton Vaud) o Reggio Emilia pedagogice. Výzkum využil sběru dat pomocí dvou dotazníků vlastní konstrukce. Data z dotazníku byla kódována.

Výsledky šetření ukázaly, jakými kompetencemi disponují učitelé ve škole, která se řídí Reggio Emilia pedagogikou a jaká je kvalifikace učitelů pracujících v předškolní sekci. Z výzkumu vyplývá, jakými specifickými kompetencemi, které představuje Reggio Emilia pedagogika, učitelé v konkrétní instituci disponují. Mezi specifické kompetence se řadí vedení vzdělávací dokumentace, projektování vzdělávací nabídky, podporování potenciálu dítěte, nebo motivování k učení. Následně bylo zjišťováno povědomí učitelů pracujících v klasických školách, o Reggio Emilia pedagogice a o kompetencích pedagogů pracujících v zařízeních, které se touto pedagogikou řídí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Pedagogika Reggio Emilia, předškolní vzdělávání ve frankofonním Švýcarsku, osobnost a kompetence učitele, kvalifikace učitelů dětí předškolního věku

## **ABSTRACT**

This thesis investigates the competences of pre-primary teachers in institutions inspired by Reggio Emilia pedagogy and classical institutions in the Francophone area of Switzerland. The aim is to explore and analyze the competences possessed by teachers in Reggio Emilia inspired institutions in Switzerland.

The theoretical part of the thesis defines the theoretical background of teacher classification and competences for children aged four to six years in Francophone Switzerland. It also covers the competence framework of pre-school teachers in the Czech concept, the key characteristics of the innovative Reggio Emilia pedagogical direction, and the professional competences of teachers working in Reggio Emilia educational institutions. The paper presents a comparison of teacher competences in the Swiss and Czech education systems, as well as in the Reggio Emilia approach.

The empirical section examines the competence framework of teachers working with children aged four to six in a school following the concept of Reggio Emilia pedagogy in Switzerland, and the awareness of teachers in classical schools in the canton of Vaud, Switzerland, of Reggio Emilia pedagogy. The research employed two questionnaires designed by the author for data collection. The questionnaire data was coded.

The survey results demonstrate the competences of teachers in a school that follows the Reggio Emilia pedagogy, as well as the qualifications of teachers working in the pre-school section. The research identifies the specific competences that teachers possess, including the ability to maintain educational documentation, design educational offerings, promote children's potential, and motivate learning. The study surveyed the awareness of teachers in traditional schools regarding Reggio Emilia pedagogy and the competences of teachers in institutions that follow this approach.

## **KEYWORDS**

Reggio Emilia pedagogy, preschool education in French-speaking Switzerland, teachers' personalities and competencies, preschool teachers' qualifications

## Obsah

Úvod .....	7
1 Preprimární vzdělávání a kompetence pedagogů ve Švýcarsku.....	9
1.1 Preprimární vzdělávání ve frankofonní oblasti Švýcarska .....	10
1.2 Profesionální kvalifikace pedagoga ve Švýcarsku .....	11
1.3 Osobnost pedagoga a jeho profesionální kompetence.....	13
1.3.1 Profesionální kompetence pro pedagoga v <i>Cycle 1</i> .....	14
2 Osobnost učitele a jeho kompetence v české teorii .....	19
2.1 Osobnost učitele a jeho kompetence v české odborné literatuře .....	19
2.1.1 Profesionální kompetence pro pedagoga v mateřské škole .....	21
3 Reggio Emilia pedagogika.....	27
3.1 Základní principy Reggio Emilia.....	28
3.2 Osobnost a profesionální kompetence učitele v Reggio Emilia .....	33
4 Komparace kompetencí učitelů v preprimárním vzdělávání.....	37
4.1 Komparace kompetencí učitelů v preprimárním vzdělávání ve Švýcarsku, České republice a Reggio Emilia pedagogice .....	37
Závěr teoretické části.....	45
EMPIRICKÁ ČÁST .....	47
5 Úvod do problematiky .....	47
5.1 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek .....	48
5.2 Metodologie výzkumu .....	48
5.2.1 Nástroje a zdroje sběru dat .....	49
5.2.2 Analýza dat .....	51
5.2.3 Výzkumný soubor – respondenti.....	53
5.2.4 Harmonogram výzkumu .....	54

VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	55
6 Výsledky výzkumného šetření.....	55
6.1 První nástroj sběru dat – Dotazník č. 1.....	55
6.2 Druhý nástroj sběru dat – Dotazník č. 2.....	73
Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám.....	80
Diskuse .....	84
Závěr.....	86
Seznam použitých informačních zdrojů .....	88
Seznam příloh.....	92

## Úvod

Profesní kvalifikace pedagoga hraje klíčovou roli ve výchově a vzdělávání dětí. V dnešní době většina vyspělých zemí usiluje o co nejkvalitnější preprimární vzdělávání, protože se prokázala důležitost kvality vzdělávacích procesů v prvních letech vzdělávání dítěte (OECD). Základem kvalitního preprimárního vzdělávání je kompetentní pedagog, tedy někdo, kdo oplývá rozvinutými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi, postoji a osobnostními charakteristikami potřebnými pro výkon této profese. Jaké však jsou kompetence, kterými musí pedagog disponovat, aby bylo jeho působení ve vzdělávacím procesu co nejefektivnější? Je zřejmé, že chceme-li zvyšovat kvalitu preprimárního vzdělávání, je přínosné sestavit výčet takových kompetencí, včetně jejich definic. Velká část rodičů v evropském regionu usiluje o demokratický přístup k dítěti ve výchově. Řada z nich vyhledává alternativní pedagogické směry ve vzdělávání. Jedním z těchto směrů je i Reggio Emilia pedagogika, která je od 90. let 20. století zdrojem inovačních podnětů v euroamerickém regionu (Rinaldi, 2021).

Práce se zaměřuje na porovnání dvou odlišných systémů preprimárního vzdělávání v rámci frankofonního Švýcarska. Cílem je prozkoumat a analyzovat, jakými kompetencemi disponují učitelé pracující v předškolní sekci v Reggio Emilia škole ve frankofonní oblasti (kanton Vaud, Švýcarsko) a zda jejich kvalifikace a kompetence korespondují s požadavky na pedagogy v klasických školách, tedy školách hlavního vzdělávacího proudu. V rámci výzkumu je zjišťována informovanost učitelů pracujících v okolí instituce o Reggio Emilia pedagogice a práci učitele v tomto pedagogickém konceptu. Toto uchopení výzkumu cílilo na porozumění případu a konceptu vybrané školy Reggio Emilia a jejích pedagogů. Designem výzkumu byla případová studie, pro sběr dat byl využit dotazník pro učitele v Reggio Emilia inspired škole a dále dotazník pro učitele působící ve školách hlavního vzdělávacího proudu v dané lokalitě.

Ve Švýcarsku není celostátně jednotně stanoven kompetenční profil, který by vymezoval kompetence preprimárních pedagogů. Jednotlivé vysoké školy si vytvářejí svoje vzdělávací programy, které jsou v rámci kantonu akreditovány. Školy k tomu přistupují různým způsobem. Zpravidla nevydávají výčet kompetencí jako samostatný dokument, ale mají je včleněny do modulů studia. Ženevská univerzita sestavila výčet dvanácti kompetencí pro



pedagoga v preprimárním vzdělávání. Tomuto kantonálnímu profilu odpovídají také kompetence využívané i ostatními univerzitami ve frankofonní oblasti Švýcarska (DIP, 2021). Vzdělání v oboru preprimární pedagogiky na jakékoli univerzitě ve Švýcarsku je uplatnitelné v rámci celé konfederace (Republique et canton de Genève, 2024).

Švýcarský vzdělávací systém je odlišný od českého systému. Na základě toho je třeba vymezit několik termínů, které jsou v práci uvedeny. Ve Švýcarsku děti nastupují do školy ve čtyřech letech, proto práce neuvádí termín předškolní vzdělávání, ale slovní spojení vzdělávání dětí ve věku od čtyř do šesti let, stejně tak termín preprimární vzdělávání se v práci vztahuje na vzdělávání dětí od čtyř do šesti let. Děti ve věku od od čtyř do šesti let absolvují první cyklus vzdělávání *Cycle 1*. Třídy pro tuto věkovou kategorii jsou součástí školy a zde takzvaného primárního stupně (ISCED 020 + ISCED 100). Tyto instituce odpovídají základním školám v České republice, proto tato práce neuvádí termín mateřská škola, ale škola. Cílem teoretické části je poskytnutí východisek, která jsou důležitá pro zpracování výzkumného šetření. Teoretické podklady o vzdělávání ve frankofonním Švýcarsku a o Reggio Emilia pedagogice vycházejí výhradně ze zahraniční literatury, která je překládána autorkou i za pomoci umělé inteligence<sup>1</sup>.

---

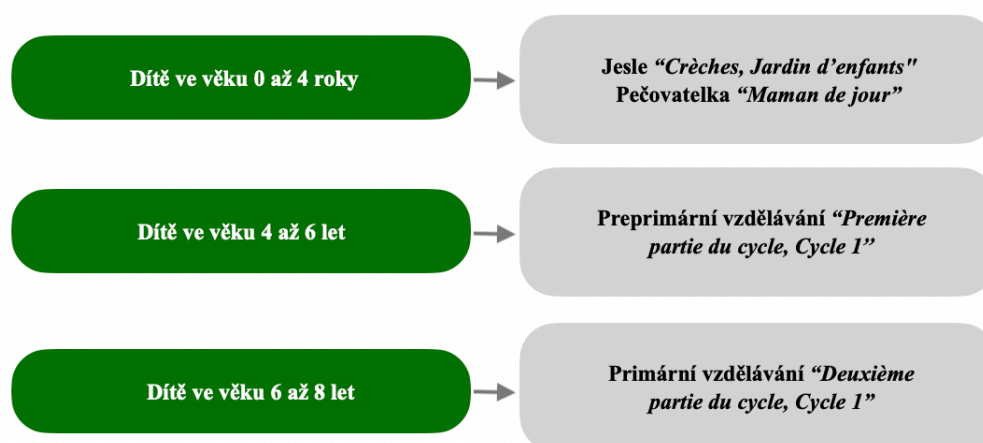
<sup>1</sup> V diplomové práci bylo využito umělé inteligence (konkrétně DeepL) pro překlad některých odborných dokumentů nebo jejich částí, s cílem dosáhnout co nejpřesnější interpretace. Překlady byly následně konzultovány s překladatelem.

## 1 Preprimární vzdělávání a kompetence pedagogů ve Švýcarsku

Systém preprimárního vzdělávání ve Švýcarsku je odlišný od českého systému. Dítě po dosažení věku čtyř let nastupuje do takzvaného 1. cyklu vzdělávání *Cycle 1*, který je od roku 2009 oficiálně součástí povinného vzdělávání a spadá pod 1. stupeň, ovšem klasifikován je jako preprimární vzdělávání ISCED 020 (UNESCO, 2012). *Cycle 1* končí v osmi letech dítěte. Do čtyř let věku dítěte mají rodiče na výběr z několika druhů institucí, kam mohou dítě umístit. Tyto instituce nemají oficiální vzdělávací plány, kterými by se musely řídit.

Pro přehlednost v preprimárním a primárním vzdělávacím systému ve frankofonním Švýcarsku bylo sestaveno schéma, které rozděluje instituce zajišťující výchovu a vzdělávání dětí od narození do osmi let.

Schéma č. 1: Vzdělávací instituce



Zdroj: rešerše autorky

Děti do čtyř let věku mohou navštěvovat instituce, které odpovídají jeslím nebo dětským skupinám *Crèches, Jardin d'enfants* v Čechách, anebo je může u sebe doma vychovávat a vzdělávat takzvaná pečovatelka *Maman de jour*. *Maman de jour* zajišťuje celodenní péči a doma může mít několik dětí, počet dětí se odvíjí od velikosti jejího bytu. Ve čtyřech letech děti nastupují na primární školu *école primaire* do prvního cyklu vzdělávání *Cycle 1*. *Cycle 1* se dělí na dva stupně, první stupeň *Première partie du cycle* udává obsah vzdělávání dětí od čtyř do šesti let, druhý stupeň *Deuxième partie du cycle* od 6 do 8 let. Pro preprimární vzdělávání v *Cycle 1* jsou ve Švýcarsku závazné vzdělávací plány, které jsou specifické

z hlediska jazykových regionů. Každý region má svůj závazný vzdělávací plán, francouzsky mluvící oblast Švýcarska se řídí vzdělávacím programem *Plan d'études romand*, německy mluvící oblast vzdělávacím plánem *Lehrnplan 21* a italsky mluvící oblast *Piano di Studio* (European Commission, 2023).

## 1.1 Preprimární vzdělávání ve frankofonní oblasti Švýcarska

Preprimární vzdělávání v Romandii<sup>2</sup> je spravováno závazným kurikulárním dokumentem *Plan d'études romand*<sup>3</sup> (2023), který je určen pro vzdělávání dětí ve věku od čtyř do osmi let. Plán se zaměřuje na vzdělávání v *École primaire* a dělí se na dva stupně. První stupeň *Première partie du cycle* je zaměřen na vzdělávání dětí ve věku čtyři až šest let. Druhý stupeň *Deuxième partie du cycle* se věnuje vzdělávání dětí ve věku šest až osm let. Kapitoly, které v dokumentu popisují konkrétní oblasti vzdělávání, nesou v obou částech stejný název, ale liší se v obsahu vzdělávání.

V Romandii funguje *Cycle 1* podobně jako v ostatních částech Švýcarska, ale obsahuje i několik specifických charakteristik, které odrážejí místní vzdělávací politiku a tradice. Ve švýcarských vzdělávacích plánech se nespecifikují pojmy mateřská škola a primární škola, ale již od preprimárního vzdělávání, tedy od čtyř let věku dítěte, je běžně užívaný termín *École primaire*, v doslovném překladu primární škola. Třídy nejmenších dětí, od čtyř do šesti let, jsou součástí komplexu školy. To by mělo dětem zajistit přirozený přechod z preprimárního do primárního vzdělávání, při kterém zůstávají ve stejné instituci. Děti mají zákonem stanovenou povinnou předškolní docházku od čtyř let, to znamená, že musí nastoupit do vzdělávací instituce v roce, ve kterém do 1. srpna dosáhly čtvrtého roku života. První cyklus vzdělávání v rámci celého Švýcarska zdůrazňuje interaktivní i praktický přístup ke vzdělávání dětí v daném věku. Klade se důraz na rozvoj jazykových, matematických a sociálních dovedností. Programy se obvykle zaměřují na hravé učení, kde se děti učí prostřednictvím her a praktických zkušeností a osvojují si sociální, emocionální, motorické a kognitivní dovednosti. Vzdělávání v prvním cyklu je organizováno tak, aby podporovalo komplexní rozvoj dětí a připravilo je na další stupeň vzdělávání a úspěšné začlenění do

---

<sup>2</sup> Oblast Švýcarska, kde je oficiálním jazykem francouzština, jedná se o kantony Ženeva, Vaud, Jura a Neuchatel a frankofonní oblasti kantonů Bern, Fribourg a Valais.

<sup>3</sup> Plan d'études romand: Aperçu des contenus

společnosti (Confédération suisse, 2021). S ohledem na to, že je Švýcarsko děleno na oblasti, kde se mluví jinými jazyky a na kantony, které si spravují obsahy vzdělávání samy, nejsou zde publikace, které by se zabývaly tématem obsahu preprimárního vzdělávání. Informace o obsahu preprimárního vzdělávání jsou dohledatelné v oficiálních dokumentech Švýcarské konference kantonálních ředitelů veřejného vzdělávání CDIP *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP, 2024). První dva roky jsou tedy součástí povinného vzdělávání. S ohledem na to je v rámci celé země nezbytné, aby učitelé v *Cycle 1* měli bakalářské vzdělání v oboru preprimární nebo primární pedagogiky. Co se týče specifických charakteristik ve vzdělávacím obsahu *Plan d'études romand*, nejvýznamnější odlišností je jazyk, obsah vzdělávání je ve francouzštině a děti se již od čtvrtého roku začínají učit číst a psát v tomto jazyce. Dále obsah vzdělávacích plánů ovlivňují kulturní a sociální faktory, protože všechny švýcarské oblasti mají specifické kulturní tradice a hodnoty.

Vzdělávací program *Plan d'études romand* (2023) obsahuje popis vzdělávacích oblastí, kterými se preprimární vzdělávání zabývá. Těmi jsou francouzský jazyk, matematika a přírodní vědy, společenské vědy, geografie a historie, umění (kreativní a manuální činnosti, výtvarné umění, múzické umění) a tělo a pohyb (tělesná výchova a výživová výchova) (*Plan d'études romand*, 2023). Vzdělávací obsah konkrétních předmětů je uzpůsoben věku dětí a hravou formou je připravuje na následnou školní organizaci a učení.

Dalším specifickým znakem je obměna dětí ve třídách, ke které dochází každý rok. Stejně staré děti ze všech tříd jsou promíchány, aby si zvykaly na práci v novém kolektivu a poznaly tak během *Cycle 1* všechny děti, se kterými poté budou pokračovat do *Cycle 2*. Dětem se mění také třídní učitel, díky čemuž si během *Cycle 1* vyzkouší fungovat pod vedením více učitelů. Tento systém propojuje děti stejných věkových kategorií napříč třídami a utváří komunitu školy, kde se děti i s učiteli navzájem znají.

## **1.2 Profesní kvalifikace pedagoga ve Švýcarsku**

Vzdělání učitelů je základním stavebním kamenem pro funkční vzdělávací systém státu. Pedagogické vzdělání poskytuje rozvoj dovedností potřebných pro vzdělávání dětí ve věku od čtyř do osmi let a od osmi do dvanácti let. Cíle vzdělávání pedagogů upřesňuje Švýcarská konference kantonálních ředitelů veřejného vzdělávání CDIP *Conférence suisse des*

*directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP, 2024). Hlavním cílem vysokoškolského vzdělání učitelů je získání potřebných kompetencí pro výkon profese. Po absolvování studia by měl být učitel schopen plnit své vzdělávací a výchovné povinnosti s ohledem na individuální možnosti dítěte, hodnotit a podporovat vývoj dětí, podporovat jejich sociální začleňování a spolupracovat s ostatními učiteli a dalšími lidmi v komunitě školy. Učitel by se měl podílet na tvorbě a realizaci projektů, reflektovat a sebereflektovat svou práci, plánovat svůj profesní rozvoj a doplňovat si vzdělání. Vzdělání učitelům umožňuje plánovat vzdělávací proces v souladu s platnými vzdělávacími plány, plánovat potřebná opatření podpory vývoje a vzdělávání dětí a usnadňovat dětem přechody mezi vzdělávacími cykly (DIP, 2021).

Obsahem vysokoškolských programů jsou pedagogické teorie a metody výuky pro *Cycle I*, vývojová psychologie a pedagogika raného dětství, speciální pedagogika a podpora dětí se speciálními potřebami, hodnocení a poskytování zpětné vazby dětem a rodičům. Dále i vzdělávací politika a právní rámec vzdělávání ve Švýcarsku a v neposlední řadě také praxe a stáže, kde studenti učitelství získávají praktické zkušenosti pod vedením zkušených učitelů. Studenti během bakalářského studijního programu absolvují přednášky a semináře zaměřující se na teorii, metody vzdělávání a vývojovou psychologii a praktické stáže, kde získávají zkušenosti důležité pro budoucí výkon profese (Haute école pédagogique, 2023). Bakalářské programy pro učitele v *Cycle I* jsou tři až čtyřleté, délka programu může být ovlivněna požadavky konkrétních univerzit a kantonů. Každá univerzita a kanton mají vlastní specifické požadavky a programy pro studenty oboru preprimární a primární pedagogiky. Bakalářské vzdělání získané na kterékoli univerzitě ve Švýcarsku je uplatnitelné v rámci celého Švýcarska nehledě na kantony (DIP, 2021).

Ve frankofonní oblasti mají univerzity stanovený podobný vzdělávací obsah, který zajišťuje připravenost na výkon učitelské profese. Mimo osvojování si teoretických poznatků během bakalářského studia preprimární a primární pedagogiky studenti procházejí řadou odborných praxí (DIP, 2021). Praxe je ve frankofonním Švýcarsku nedílnou součástí studia pedagogiky, „tvoří přibližně 35 % celkového vzdělávání“ (Université de Genève, 2023, s. 11). Není zaměřena pouze na praktické činnosti studentů, ale snaží se propojovat teorii s praxí a nabízí jim příležitosti k experimentování v reálných podmínkách (Université de Genève, 2023).

Studenti vykonávají pedagogické praxe ve veřejných školách, které jsou jim díky partnerství Oddělení veřejného vzdělávání *le Département de l'instruction publique* (dále DIP), Generálního ředitelství pro povinné vzdělávání *la Direction générale de l'enseignement obligatoire* a Ženevské společnosti pro pedagogiku *la Société pédagogique genevoise*, plně k dispozici během celého studia. Studenti absolvují praxe průběžné, každý semestr realizují praxi v jiné škole, aby získali zkušenosti z různých institucí i s prací s různými učiteli. “Učitelé ve školách, kde praxe probíhají, přispívají ke vzdělávání svých budoucích kolegů a to je stěžejní pro celkovou politiku země.” (Université de Genève, 2023, s. 11). V rámci DIP byla uzavřena dohoda o spolupráci univerzit s veřejnými školami, byla vytvořena skupina, která se skládá ze zástupců každé instituce a odpovídá za plnění smluv a provádění potřebných regulí v rámci spolupráce (Université de Genève, 2023).

### **1.3 Osobnost pedagoga a jeho profesní kompetence**

Učitel je jedním ze základních činitelů v procesu vzdělávání a dle definice v českém pedagogickém slovníku je učitel „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 261). Tato definice je platná nejen pro učitele v České republice, ale pro všechny učitele po celém světě. Každá země si sama stanovuje, jakým způsobem docílit toho, aby ve školách působili kvalifikovaní profesionálové, kteří jsou kompetentní pro výkon profese.

Ve Švýcarsku je k práci učitele v primární škole, konkrétně v *Cycle 1*, zapotřebí mít dosažené bakalářské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky (CDIP, 2020). Univerzity v rámci kantonů vydávají dokumenty, ve kterých popisují obsah a kompetenční rámec pro studenty učitelství v *Cycle 1*, obsah dokumentů se významně neliší a udávané kompetence jsou platné pro celé Švýcarsko, jelikož je dosažené vzdělání na kterékoli švýcarské univerzitě uplatnitelné v rámci celé země. Ženevská univerzita vydala Průvodce pro studenty *Guide de l'étudiante et de l'étudiant*, který udává dvanáct aktualizovatelných kompetencí. To jsou kompetence stěžejní pro práci pedagoga v *Cycle 1*, který pracuje s dětmi od čtyř do šesti let. Průvodce je přizpůsoben vývoji požadavků na vzdělání z pohledu univerzit, institucionálních očekávání a profese. Obsahem univerzitního programu jsou

teoretické předměty v oboru preprimární a primární pedagogiky, jako vývojová psychologie, pedagogika a speciální pedagogika, didaktika jednotlivých předmětů (vyučování matematiky, francouzského jazyka, přírodních a společenských věd a podobně) a následně i nástroje pro sledování a vyhodnocování stáží a praxí na základě odborných znalostí, na nichž jsou dovednosti založeny. Vyučující na univerzitě sledují všeobecnou připravenost studentů na vstup do povolání a konkrétní pracovní činnost, kterou profese obnáší (Université de Genève, 2023). Průvodce definuje kompetence a dovednosti, jejichž cílem je propojení teoretické výuky a praktických zkušeností. Výčet kompetencí a dovedností je základem hodnocení práce studentů během praxí. Průvodce je pravidelně aktualizován s ohledem na vývoj pedagogických vědních disciplín.

Kapitola dále popíše dvanáct konkrétních kompetencí a dovedností učitele v *Cycle 1*<sup>4</sup>. Následující popisy profesních kompetencí jsou agregátem klíčových informací, které se týkají jednotlivých kompetencí vymezených v tomto materiálu<sup>5</sup>.

### **1.3.1 Profesní kompetence pro pedagoga v Cycle 1**

#### **1. Zvládnout teorii a vykonávání učitelské profese *Maîtriser et exercer la profession d'enseignant-e***

Práci učitele je možné vykonávat v rámci veřejného či soukromého sektoru. Instituce má za úkol stanovovat cíle vzdělávání, vzdělávací programy, harmonogram a navrhnout didaktické přístupy a metody výuky. Vzdělávání pedagogů je nastaveno tak, aby získali jak teoretické znalosti, tak praktické dovednosti, které rozvíjejí jejich profesní kompetence a vedou je k větší autonomii a odpovědnosti (Université de Genève, 2023). Na základě zvládnutí teorie a praxe se z učitele stává profesionál schopný samostatně a odpovědně uvažovat a jednat s ohledem na obecné cíle jeho práce.

---

<sup>4</sup> Ve Švýcarsku se již od preprimárního vzdělávání užívá termín výuka, v práci je při překladech používán termín vzdělávání.

<sup>5</sup> Autorka čerpala z konkrétního materiálu, jedná se o nepřímé citace dokumentu. Průvodci jsou jedinými dostupnými dokumenty, které pracují s danou problematikou. Ženevský průvodce vychází z dokumentů vydávaných Oddělením veřejného vzdělávání (DIP).

## **2. Reflektovat svou praxi, inovovat, školit se** *Réfléchir sur sa pratique, innover, se former*

Učitel musí být schopen analyzovat a reflektovat své jednání a ovlivňovat ho na základě svých zkušeností. Tato schopnost se rozvíjí díky studiu, které poskytuje vědecké i klinické nástroje k analýze situací, identifikaci překážek a problémů a k nalézání řešení. Učitel musí být schopen analýzy a rozhodování, ochoten podstoupit určitá rizika, uznat vlastní chybu a vyhledat pomoc (Université de Genève, 2023). K naplňování této kompetence je nutná práce učitele na svém profesním i osobnostním rozvoji a vychází z teoretických znalostí a praktických zkušeností.

## **3. Ovládat oborové předměty a jejich didaktiku** *Maîtriser les disciplines à enseigner et leur(s) didactique(s)*

Učitel musí mít osvojené znalosti a dokázat je implementovat v praxi. K tomu je nutné seznámení se s komplexním obsahem vzdělávání, historií pedagogiky a vzdělávacím systémem, osvojení si pojmů a znalostí vztahujících se k didaktice a komparativní pedagogice, seznámení se s dalšími přístupy, které se věnují procesům vyučování a učení ve školním kontextu nebo dokonce multidisciplinárním rozměrům (Université de Genève, 2023). K naplnění této kompetence je tedy nutné, aby byl učitel vzdělaný v oboru pedagogiky, aby měl přehled o fungování vzdělávacího systému ve Švýcarsku a o alternativních a inovativních vzdělávacích programech.

## **4. Využívat humanitní a společenské vědy jako základ pro analýzu situací** *Se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations*

Učitel během studia získá kromě pedagogického vzdělání také poznatky z humanitních a společenských věd, ty mají zásadní roli v procesu vzdělávání. Učitel je využívá během didaktického plánování a přípravy konkrétních postupů. Na jejich základě využívá metody řízení třídy, které jsou vhodné pro celkové a specifické cíle vzdělávacího procesu, bere v potaz charakteristiku třídy a dětí, řízení vzdělávání a metody hodnocení. (Université de Genève, 2023). Kvalitní učitel musí disponovat tedy nejen znalostmi z pedagogiky, ale také z jiných oborů, aby byl kompetentní k všestrannému rozvoji dětí s ohledem na jejich individuální možnosti.



### **5. Předpokládat rozměr vzdělávání** *Assumer la dimension éducative de l'enseignement*

Studium na univerzitě učitele připraví na to, aby do své didaktické a pedagogické práce začlenili také socializaci a výchovu, které jsou nedílnou součástí vzdělávacích cílů. Studium podporuje povědomí o hodnotách, o kulturní rozmanitosti a sexuálních, etických, sociálních a náboženských rozdílech (Université de Genève, 2023). Preprimární vzdělávání si klade za cíl všestranný rozvoj dítěte, nejde tedy pouze o prohlubování znalostí dětí, ale také o jejich schopnost socializace a adaptace a o přijímání všech lidí bez ohledu na rozdíly.

### **6. Navrhování, vytváření a řízení vzdělávacích situací** *Concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement*

Úkolem učitelů je podporovat vzdělávání dětí, jejich intelektuální, psychický, morální, sociální a fyzický rozvoj a budování jejich identity. Aby toho bylo dosaženo, musí mít učitel osvojené disciplinární znalosti, vědět, jak plánovat pedagogickou práci tak, aby docházelo k pokrokům, konstruovat a provádět vzdělávací situace, koordinovat skupinu, hodnotit, vyjednávat s rodiči a s kolegy a podobně (Université de Genève, 2023). K naplnění této kompetence musí být učitel schopen vnímat individuální možnosti dětí a na základě nich navrhovat a realizovat vzdělávání, aby děti rozvíjely své schopnosti a osvojovaly si nové dovednosti.

### **7. Zohledňovat rozmanitosti dětí** *Prendre en compte la diversité des élèves*

Rozmanitost je základní charakteristikou pedagogické činnosti. Učitel musí být schopen pochopit a zvládnout pracovat s různorodostí skupiny z hlediska myšlenkových a hodnotových systémů, uvědomovat si interkulturní dimenze a vše promítnout do praxe při integraci dětí (Université de Genève, 2023). Kompetence umožňuje učiteli brát v potaz kulturní i sociální rozdíly dětí a náležitě s nimi pracovat.

### **8. Předpokládat vztahové rozměry vzdělávání** *Assumer les dimensions relationnelles de l'enseignement*

Pro pedagogickou práci je nutné naučit se pracovat se svými emocemi a city. Studium umožňuje studentům uvědomit si vlastní obranné mechanismy a vliv výchovy a historie na formování jejich postojů a další osobní rozvoj. Pomáhá jim posílit jejich identitu a stabilitu, což jim zajišťuje schopnost čelit složitějším situacím, konfliktům a selhání v pedagogické

praxi a pochopit dynamiku skupin a fungování škol (Université de Genève, 2023). Pro učitele je důležité brát v potaz vlastní emoce, naučit se s nimi pracovat a vytvořit si obranné mechanismy, kterých využívá ve své pedagogické praxi.

#### **9. Začlenit etickou složku do každodenní praxe** *Intégrer une composante éthique à la pratique quotidienne*

Učitel se musí naučit vždy respektovat svobodu projevu, identitu a hodnoty dětí. “V praxi to může znamenat i vzdát se vzdělávací strategie, jakkoli efektivní může být, která by ohrožovala integritu a rozvoj jednotlivců” (Université de Genève, 2023, s. 10). Na základě této kompetence dokáže učitel flexibilně pracovat s různorodostí skupiny, což je v kontextu globalizace světa zásadní dovednost.

#### **10. Schopnost pracovat v týmu a spolupracovat s dalšími odborníky** *Travailler en équipe et coopérer avec d'autres professionnel-les*

Žádný učitel nemůže sám vyřešit všechny problémy. Znalosti mu umožní spolupracovat s dalšími učiteli, rodiči a různými odborníky jako jsou psychologové, logopedi, sociální pracovníci a podobně. Učitel musí být připraven na práci v týmu, zapojení se do života školy a na řízení společných projektů (Université de Genève, 2023). Spolupráce a reflexe cizích názorů umožňují učitelům pracovat efektivně a profesně růst, proto je osvojení si této kompetence naprosto stěžejní. Učitel nikdy nepracuje jako samostatná jednotka, vždy je součástí komunity školy a pedagogického týmu.

#### **11. Používat technologie** *Se servir à bon escient des technologies*

Učitelé musí znát a umět relevantním a kritickým způsobem pracovat s počítačovými a multimediálními technologiemi a využívat je ke zefektivnění vzdělávání na didaktické a pedagogické úrovni a také s těmito nástroji seznámit děti (Université de Genève, 2023). S ohledem na proměňující se svět, kdy jsou technologie již nedílnou součástí života každého člověka, je nutné, aby s nimi učitelé uměli pracovat a aby byli schopni je využívat ke zkvalitnění jejich pedagogického působení.

## 12. Udržovat kritický a autonomní vztah ke znalostem *Entretenir un rapport critique et autonome aux savoirs*

Učitel musí být schopen se ve vhodných případech distancovat od školní instituce, některého obsahu a metod vzdělávání. Díky vysokoškolskému vzdělání si osvojuje kritické myšlení a v praxi je pak schopen své vzdělání uplatnit (Université de Genève, 2023). Od učitele se očekává, že mu vzdělání umožní kriticky nahlížet na využívané vzdělávací metody a bude schopen je pozměnit, aby došlo k zefektivnění jeho pedagogického působení.

Všech dvanáct výše popsaných kompetencí je stěžejních pro práci pedagoga v *Cycle 1*. Povinné vysokoškolské vzdělání by mělo zajistit, že učitelé pracující s dětmi ve věku od čtyř do šesti let těmito kompetencemi disponují na základě osvojení si teoretických poznatků a výkonu praxí, kde zkoušejí teoretické poznatky uvádět do praxe.

## **2 Osobnost učitele a jeho kompetence v české teorii**

V České republice Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2023 vydalo Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který představuje vizi pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek a popisuje kompetence a učitelskou kvalifikaci (MŠMT, 2023).

Učitelé jsou klíčoví pro naplnění Strategie 2030+, tedy snah zajistit, aby se všem dětem dostalo kvalitního vzdělání, které jim umožní rozvoj jejich potenciálu a kompetencí, které jsou potřebné pro profesní, osobní i občanský život. K tomu potřebují být učitelé vybaveni řadou profesních kompetencí, které získají studiem učitelství a následně je autonomně rozvíjejí (MŠMT, 2023). Získávají tak pedagogickou způsobilost. Pedagogická způsobilost je souhrn znalostí, dovedností, hodnot a osobních charakteristik, které učitel získá během přípravného vzdělávání, jde tedy o kvalifikaci učitele zahrnující profesní kompetence potřebné k výkonu pracovní činnosti (Syslová, 2013).

### **2.1 Osobnost učitele a jeho kompetence v české odborné literatuře**

Předškolní pedagog nese velkou zodpovědnost za svou práci, podílí se na rozvoji osobnosti dítěte, na procesu osvojování si kompetencí, které u dítěte předškolního věku nesou dlouhodobý nebo trvalý charakter. Učitel v mateřské škole musí disponovat kompetencemi, které jsou obsaženy i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). RVP PV definuje klíčové kompetence jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (MŠMT, 2021, s. 10). K osvojení si kompetencí je zapotřebí teoretických znalostí a praktických dovedností, které učitel získává během studia a na kterých staví, ovšem je nezbytné tyto znalosti a dovednosti celoživotně rozšiřovat, prohlubovat a rozvíjet s ohledem na vývoj preprimárního vzdělávání ve světě i u nás (Syslová, 2013). Kompetence můžeme rozdělit na nesespecifické a specifické. Kompetence nesespecifické jsou pro nás klíčové, vycházejí z všeobecně přijímaných hodnot společnosti a přispívají ke spokojenému osobnímu a profesnímu životu (Syslová, 2013). Specifické kompetence představují komplex osobnostních a odborných předpokladů pro výkon profese pedagoga.

## **Kvalifikace a kompetence učitele předškolního věku**

Kvalifikace se dělí na profesní a právní aspekt. Profesním aspektem jsou profesní kompetence, které potřebuje učitel v mateřské škole k výkonu své práce. Právní aspekt stanovují zákonné požadavky, hlavně tedy Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Syslová, 2013).

### **Právní kvalifikace**

V Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění (§ 6 zákona č. 183/2023 Sb.), který mimo jiné upravuje také předpoklady pro výkon pedagogické profese a vzdělávání pedagogických pracovníků, najdeme výčet způsobů, jakými mohou v současné době předškolní pedagogové získat právní kvalifikaci k výkonu profese:

- vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů mateřských škol,
- vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů 1. stupně, vychovatelství, pedagogiku volného času a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,
- vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na vychovatelství a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vychovatelství, která svou formou a obsahem odpovídá maturitní zkoušce z předmětu pedagogiky předškolního věku.

Potřebnou kvalifikaci pro učitele mateřské školy, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami lze získat:

- vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřeným na speciální pedagogiku,
- vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělávání zaměřeném na speciální pedagogiku,

- stanoveným vzděláním pro učitele mateřské školy
  - o vysokoškolským bakalářským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřeným na speciální pedagogiku
  - o studiem v oboru zaměřeném na speciálně pedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (kvalifikace speciálního pedagoga) s rozšířením odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy.

V České republice doposud nebylo uzákoněno povinné vysokoškolské vzdělání pro učitele dětí předškolního věku, jako je tomu ve většině vyspělých západoevropských zemí. Je zde široká škála možností, jak dosáhnout právní kvalifikace k výkonu práce předškolního pedagoga, to ovšem nezaručuje prestiž učitelů. Zvyšování kvalifikace učitelů v souvislosti se zvyšováním kvality předškolního vzdělávání je považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. Vzhledem k náročnosti požadavků, které jsou kladeny na učitele mateřské školy, je nutné, aby učitel získával nové znalosti a dovednosti. Syslová (2013) uvádí, že „jde o znalost cílů a obsahu předškolního vzdělávání (RVP PV), širšího kontextu kurikulární reformy, zákonných norem a dokumentů, podmínek a strategií pro vzdělávání dětí předškolního věku, respektující a partnerské komunikace, vývojových zákonitostí, možností a potřeb dětí předškolního věku a seberefektivních technik“ (Syslová, 2013, s. 22). Na základě těchto skutečností o náročnosti povolání předškolního pedagoga je nutné se zamyslet, zda je dostačující středoškolské vzdělání učitelů.

### **2.1.1 Profesionální kompetence pro pedagoga v mateřské škole**

Profesionální kompetence neboli kompetence specifické, jsou soubor osobnostních a odborných předpokladů, které jsou stěžejní pro výkon učitelské profese. Dle Spilkové (1996) můžeme považovat profesionální kompetence za „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, které zahrnují znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“ (Spilková, 1996, s. 46).

Existuje celá řada vymezení kompetencí učitele, ale obsahově se od sebe příliš neliší. Nezvalová rozdělila profesionální kompetence učitele na tři základní skupiny:

### **Kompetence řídicí, které se zaměřují na samotné vzdělávání:**

- **plánování vzdělávání**, tedy vymezení cílů vyučovacích jednotek, provádění didaktické analýzy vzdělávacího obsahu, volba vhodných metod vzdělávání a materiálních prostředků a identifikace potřeb dětí,
- **úspěšné realizování vzdělávání**, kam řadíme efektivní řízení vzdělávání a komunikování s dětmi, zadávání vhodných úkolů, vytváření pozitivního klimatu, reagování na potřeby dětí, využívání moderních technologií, respektování mezipředmětových vztahů, strukturování vzdělávacího obsahu a motivaci dětí,
- **monitorování a hodnocení vzdělávání**, čímž chápeme zajištění efektivní práce všech dětí, monitorování a intervence dosahování cílů, zajištění podporujícího prostředí, efektivní dotazování, naslouchání a analyzování odpovědí dětí, rozhodování a měnění strategií na základě zpětné vazby, monitorování své činnosti a poskytování informací rodičům i dětem o průběhu jejich práce (Nezvalová, 2003),
- **pedagogická diagnostika**, což zahrnuje schopnost diagnostické činnosti, která učitelky vede k efektivnímu a kvalitnímu plánování a realizování vzdělávacího procesu a je východiskem pro individuální práci s dětmi a podkladem pro plánování vzdělávací činnosti (Syslová, Kratochvílová, 2018).

### **Kompetence sebeřídící, mezi něž patří:**

- **rozvoj sebe samého s cílem zvýšení kvality vlastní práce**, tedy orientace v nových poznacích v oblasti pedagogiky a psychologie, sledování odborné literatury, rozvíjení své pedagogické způsobilosti, účast na dalším vzdělávání, péče o profesní růst, pravidelné provádění sebehodnocení a reflektování svých aktivit,
- **podílení se na týmové práci**, především efektivní práce v týmu, podílení se na implementaci změn v zařízení, spolupráce s ostatními učiteli a zaměstnanci a rozšiřování vlastních vědomostí a dovedností v rámci týmu (Nezvalová, 2003).

### **Kompetence odborné, kam řadíme:**

- **ovládání předmětů své aprobace**, pod což spadá pochopení základních pojmů, zákonů a teorie, schopnost řešit problémy a vyhledávat potřebné informace,

- **disponování potřebnými dovednostmi z daného oboru**, tedy rozvíjení všech typů dovedností,
- **vytváření hodnotového systému** zahrnující uplatnění studovaných poznatků v hodnotovém systému, schopnost integrovat poznatky a využívat interdisciplinárních vztahů (Nezvalová, 2003).

S ohledem na vyvíjející se pedagogickou profesi se v posledních letech do klíčových kompetencí řadí také reflexe a sebereflexe, tedy model učitele jako reflektivního praktika. Začal být kladen důraz na schopnost vidět a chápat své chování v situačním kontextu za pomoci reflexe a sebereflexe, adekvátně a kriticky chápat vlastní jednání a odpovídat si na otázky, které si v souvislosti s ním klademe (Koželuhová a kol., 2023). S ohledem na to vznikl nástroj pro reflexi a sebereflexi s názvem „Na cestě ke kompetentnímu učiteli“ (2023), který obsahuje profesní cíle (kompetence) učitele, má podobu kartiček, které jsou rozděleny do oblastí: já jako učitel (můj profesní rozvoj, komunikace s dětmi), vedení třídy (péče o třídní klima), pedagogická diagnostika, hodnocení a sebehodnocení dítěte, plánování a realizace vzdělávání, plánování a práce s cíli, plánování a individualizace, komunikace s dospělými aktéry vzdělávání a příprava prostředí podporujícího učení dítěte. Tento nástroj učitelům umožňuje identifikaci úrovně vývoje vlastních profesních kompetencí, které se vztahují k dané oblasti a na základě toho může plánovat další práci na svém profesním rozvoji (Koželuhová a kol., 2023).

V roce 2023 vyšel také již výše zmíněný „Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství“, který představuje obecné kompetence, mezi něž patří jazykové a komunikační kompetence, včetně cizích jazyků, digitální kompetence a pracovní kompetence organizační, manažerské a administrativní. Dále interpersonální a interkulturní kompetence a kompetence pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2023).

Rámec obsahuje osmnáct kompetencí, které rozděluje do následujících šesti oblastí:

### 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování dětem

Učitel rozumí vzdělávacím oborům a dále se v nich rozvíjí a má znalosti a dovednosti, které mu umožňují realizovat vzdělávací proces. Zajímá se o vývoj oborů, dokáže kriticky hodnotit oborové zdroje informací a neustále se v nich vzdělává. Učitel dokáže didakticky



zprostředkovat obsah vzdělávacích oborů dětem v souladu s jejich potřebami, vytvářet příležitosti pro učení a zprostředkovat jim souvislosti mezi teorií, reálnými jevy a praxí, čímž je vede ke konstruktivistickému uvažování a etickému jednání (MŠMT, 2023).

## **2. Plánování, vedení a reflexe výuky**

Učitel stanovuje cíle vzdělávání, nastavuje je na základě reflexe, odborných znalostí a individuálních možností dětí tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí. Učitel poznává vzdělávací potřeby dětí a plánuje vzdělávání tak, aby se mohl každý zapojit a dosahovat stanovených cílů s ohledem na své individuální možnosti, využívá vhodných organizačních forem, výukových metod a prostředků, hodnocení a reflexe.

Učitel u dětí podporuje zvědavost a motivaci ke vzdělávání, předává jim smysl vzdělávacího obsahu a propojuje ho s praktickými zkušenostmi. Efektivně vede vzdělávání, v průběhu zjišťuje míru porozumění dětí, reaguje na jejich potřeby a nakládá efektivně s časem. Na základě toho upravuje vzdělávací obsah s ohledem na potřeby dětí. Učitel reflektuje a vyhodnocuje dosahování stanovených cílů, sleduje a vyhodnocuje efektivitu aktivit a míru dosahování stanovených cílů na základě pozorování a zpětné vazby od dětí i kolegů, analyzuje vlastní vzdělávací činnosti a pro její další plánování využívá výsledky reflexe i sebereflexe, což vede k jeho profesnímu rozvoji (MŠMT, 2023).

## **3. Prostředí pro učení**

Učitel vytváří bezpečné prostředí pro vzdělávání, udržuje pozitivní vztahy, je vstřícný a zajišťuje prostředí, ve kterém děti mohou sdílet své názory a potřeby, pracuje s chybou. Učitel podporuje vzdělávání dětí, vede je ke spolupráci, efektivní organizaci práce, ke vzájemné podpoře a dává jim prostor k ovlivnění společných pravidel. Učitel zajišťuje vhodné uspořádání prostoru, případně i digitálního prostředí, kde dochází ke vzdělávání. Zajišťuje optimální podmínky pro vzdělávací proces ve třídách, kde volí vhodné vybavení a pomůcky a v prostorách školy i venku (MŠMT, 2023).

## **4. Zpětná vazba a hodnocení**

Učitel na základě kritérií hodnotí vývoj dětí, využívá formativní hodnocení, kdy zohledňuje individuální možnosti dětí. Také vede děti k sebehodnocení a dává jim zpětnou vazbu, která

je pro ně srozumitelná a prospěšná v dalším vzdělávacím procesu. Také poskytuje dětem prostor, aby daly zpětnou vazbu ony jemu anebo mezi sebou. Učitel vede děti k reflexi, tedy k vyhodnocení jejich práce, co se naučily, na čem mohou stavět a v čem mají rezervy.

## **5. Profesní spolupráce**

Učitel spolupracuje s kolegy ve prospěch dětí a profesního růstu, spolupracuje s učiteli, asistenty, se speciálními pedagogy a dalšími odborníky s cílem reflektovat svou vzdělávací činnost. Také spolupracuje s rodiči a širší komunitou v zájmu dětí, pravidelně a vhodně komunikuje s rodiči, předává dostatek informací, komunikuje s respektem, tak, aby byla komunikace efektivní a vedla ke spolupráci v zájmu dětí. Podporuje pozitivní vztahy v širší komunitě (MŠMT, 2023).

## **6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví**

Učitel systematicky pracuje na utváření vlastního sebepojetí, reflektuje svou činnost, spolupracuje s kolegy, sebereflektuje a vyhodnocuje svou práci a stanovuje si cíle pro vlastní profesní růst. Odpovědně pracuje s informacemi a s digitálními nástroji, vede děti k demokratickým hodnotám, jedná v souladu s profesní etikou a respektuje náboženství a duchovní tradice. Učitel také systematicky pečuje o své duševní zdraví a provádí psychohygienu, věnuje pozornost svým potřebám a klade důraz na rovnováhu mezi osobním a profesním životem (MŠMT, 2023).

Z výčtu kompetencí, který obsahuje tato kapitola lze vyčíst, že základní kompetence se nemění, ale s ohledem na proměňující se svět a společnost přibývají další, které vedou ke zkvalitnění a zefektivnění práce předškolního pedagoga. To potvrzuje fakt, že nedílnou součástí pedagogické profese je aktivní vzdělávání učitelů, seberealizace, účast na vzdělávacích kurzech, čtení odborné literatury a obnovování technik výchovné a vzdělávací činnosti. Mezinárodní dokumenty, například “Učení je skryté bohatství” (UNESCO, 1997) “Lisabonské cíle vzdělávání” (Rada Evropy, 2000) nebo “Zvyšování kvality učitelského vzdělávání” (Evropská komise, 2004, 2007), popisují zvyšování kvalifikace učitelů, jejich vzdělání a kompetencí v souvislosti se zvyšováním kvality předškolního vzdělávání jako jeden z hlavních cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemích světa (Syslová, 2013). Reforma školství vedla předškolní pedagogy k přechodu od přílišného řízení aktivit dítěte

k osobnostně orientovanému pohledu na dítě. Kompetentní učitel by měl disponovat schopností akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítat je do obsahu, forem a metod vzdělávacího procesu a umožňovat rozvoj každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností (Suchá, 2017).

### 3 Reggio Emilia pedagogika

Pedagogický směr Reggio Emilia je inspirativním a významným přístupem ke vzdělávání dětí předškolního věku, jehož hlavní myšlenkou je respekt k individualitě a schopnostem dítěte. Pedagogika vznikla ve městě Reggio Emilia, které se nachází v Itálii. Pedagogické programy Reggio Emilia pro děti v raném věku nebyly založeny konkrétním jednotlivcem, ale vznikly jako výsledek kolektivního úsilí a spolupráce několika lidí. Po válce bylo v Itálii nutné obnovit a zlepšit vzdělávací systém, v té době vznikla skupina místních občanů včetně učitelů, umělců a rodičů, která se spojila, s cílem hledat způsoby, jak vylepšit podmínky vzdělávání. Jedna z klíčových osobností, která sehrála významnou roli v rozvoji tohoto pedagogického přístupu byl Loris Malaguzzi, italský filozof a pedagog, který byl členem komunity v Reggio Emilia. Loris Malaguzzi sehrál klíčovou roli při vytváření a šíření Reggio Emilia pedagogiky, spolupracoval s dalšími učiteli, rodiči a členy komunity, aby vyvinuli nový pedagogický přístup, který zdůrazňoval demokracii, respekt k dětem a důležitost prostředí jako třetího učitele (Rinaldi, 2021).

Vznik Reggio Emilia pedagogiky byl výsledkem politických, kulturních a sociálních bojů. Do té doby byly totiž hlavním poskytovatelem předškolního vzdělávání v Itálii katolické církve, které do určité míry ovládali fašisté (Edwards, Forman a Gandini, 2012). Vizionářské myšlenky Lorise Malaguzziho a dalších členů komunity vedly k vytvoření inovativního pedagogického programu, který byl postaven na teorii konstruktivismu, kladl důraz na demokratický přístup ke vzdělávání a podporoval aktivní účast dětí v procesu učení (Fyfe, 2011). Loris Malaguzzi, spolu s ostatními začali připravovat budovy pro realizaci tohoto inovativního programu. Vývoj programu a otevření škol trvalo několik let, první instituce byla oficiálně otevřena v roce 1963 (Edwards, Forman a Gandini, 2012). Architektura budov Reggio Emilia je navržena tak, aby podporovala dětské učení a rozvoj a aby podněcovala jejich kreativitu a objevování. Instituce by měly poskytovat prostory plné přirozeného světla, podporující různé formy učení. V budovách se nacházejí třídy, ateliéry, zahrady a společenské prostory (Hall, 2014).

Reggio Emilia programy pro kojence, batolata a předškolní děti se postupem času začaly rozrůstat a v roce 1980, tedy sedmnáct let po otevření první instituce, bylo v Reggio Emilia již dvacet dva budov (Edwards, Forman a Gandini, 2012). S ohledem na úspěšnost tohoto

pedagogického směru se začala filozofie šířit po celé Itálii. Reggio Emilia pedagogika získala následně i mezinárodní uznání a rozšířila se po celém světě, zejména v Evropských zemích, v USA, v Kanadě a v Austrálii, kde se jí řídí hlavně instituce pro děti v raném dětství a instituce preprimárního vzdělávání (Hall, 2014). Všechna zařízení, která se řídí pedagogikou Reggio Emilia a nenacházejí se ve městě Reggio Emilia (Itálie), nesou název „Reggio Emilia inspired“. Reggio Emilia pedagogika se řídí řadou specifických principů, které z ní dělají jedinečný pedagogický směr.

### **3.1 Základní principy Reggio Emilia**

Pedagogický přístup se vyznačuje unikátními principy a hodnotami, klade důraz na respektování individuality dítěte, podporu jeho zvědavosti a kreativity a vytváření prostředí, které ho aktivně zapojuje do procesu učení. S ohledem na jedinečnost tohoto pedagogického směru byl vytvořen specifický dokument, který obsahuje základní principy Reggio Emilia pedagogiky a vysvětluje podstatu tohoto směru. Dokument sepsali pedagogové ve městě Reggio Emilia (Itálie), kteří zde působí a pracují v Reggio Emilia institucích. V dokumentu jsou vysvětleny základní teoretické principy pedagogické filozofie Reggio Emilia programů pro děti v raném věku. Tyto teoretické zásady programu nastínili pedagogové z Reggio Emilia v dokumentu „Charakteristické znaky předškolních zařízení a center pro kojence a batolata města Reggio Emilia“ (Reggio Children, 2010).

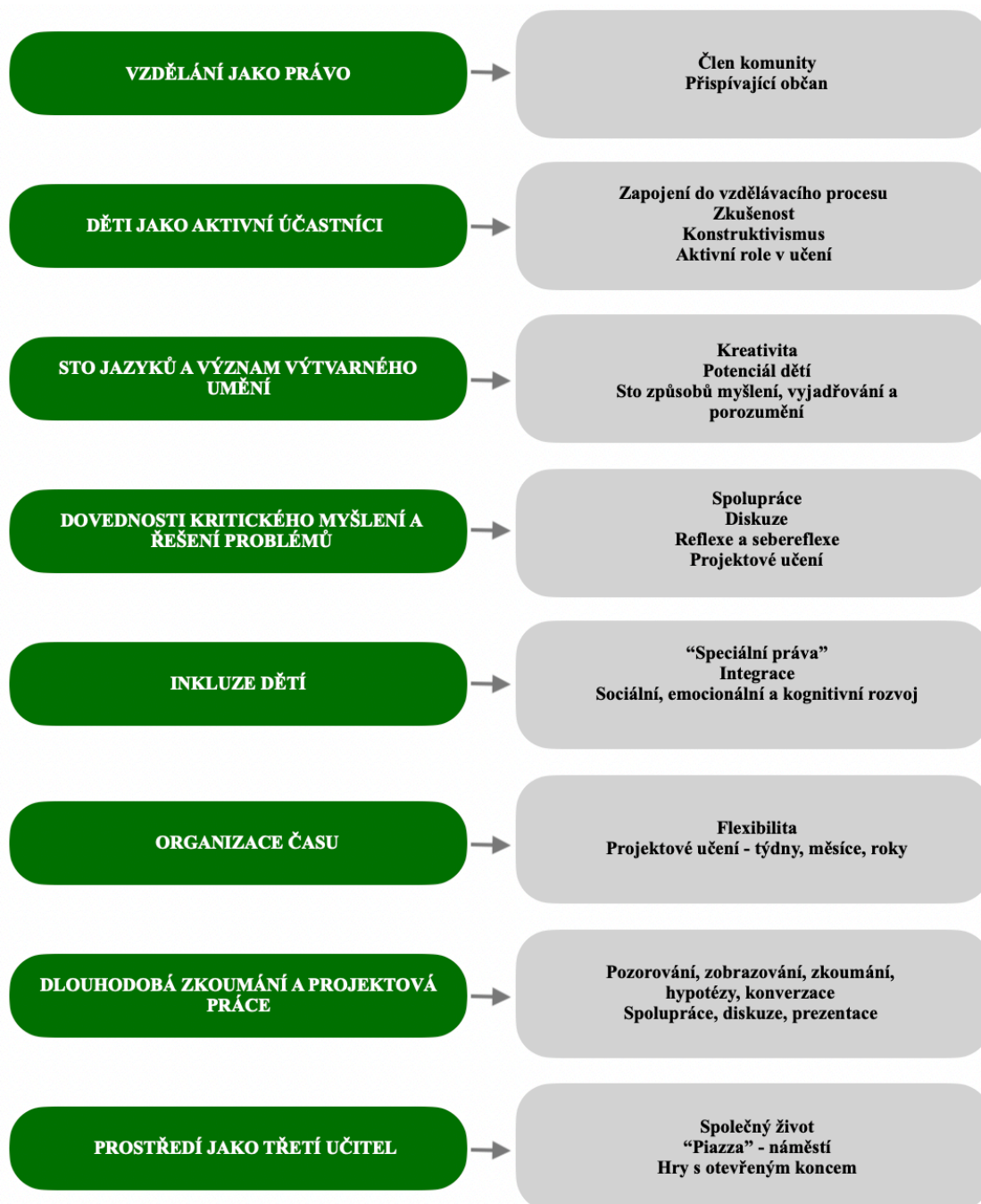
Kvůli obsáhlosti dokumentu byly následně v práci některé spolu související principy sloučeny do jednoho tématu a dále rozepsány:

1. Vzdělání jako právo
2. Děti jako aktivní účastníci
3. Sto jazyků a význam umění
4. Dovednosti kritického myšlení a řešení problémů
5. Inkluze dětí
6. Organizace času
7. Dlouhodobá zkoumání a projektová práce
8. Prostředí jako třetí učitel

## Základní principy

Pro přehlednost v základních principech Reggio Emilia pedagogického směru podle Harrys (2018) bylo autorkou sestaveno schéma, které obsahuje výčet principů a klíčová slova ke každému z nich.

Schéma č. 2: Základní principy Reggio Emilia pedagogiky



Zdroj: rešerše autorky

## **Vzdělání jako právo**

Vzdělání v Reggio Emilia je považováno za právo všech dětí. Loris Malaguzzi a ostatní členové komunity usilovali o školu, kde jsou děti vnímány jako přispívající občané s právy a jsou slyšeny (Fyfe, 2011). Věřili tomu, že takový přístup z dětí nejlépe vychová řádné občany. Malaguzzi vysvětlil: „Pokud věříme, že děti mají práva, musíme brát vážně jejich nápady, učit se s nimi bok po boku a poskytnout jim bohaté příležitosti k rozvoji jejich inteligence, nejen zajistit bezpečné podmínky pro uspokojení jejich základních potřeb“ (Fyfe, 2011, s. 587).

## **Děti jako aktivní účastníci**

Základní filozofií Reggio Emilia pedagogiky je konstruktivistický přístup. Děti předškolního věku mají mimořádný potenciál pro učení a vztahové a smyslové vnímání na základě zkušeností. Naprosto zásadní pro Reggio Emilia pedagogiku je proto zapojení dětí do celého vzdělávacího procesu (Reggio Children, 2010). Děti musí mít aktivní roli v učení, aby na základě zkušeností docházelo k získávání vědomostí a ke konstrukci znalostí.

## **Sto jazyků a význam umění**

V Reggio Emilia programech dostávají děti celou řadu příležitostí ke kreativnímu, tedy výtvarnému, hudebnímu a pohybovému vyjádření za pomoci nejrůznějších médií (Reggio Children, 2010). Sto jazyků dítěte je heslo spojené s Reggio Emilia pedagogikou a odráží její teoretická východiska. Je metaforou pro mimořádný potenciál dětí, jejich znalostí, tvůrčích procesů, forem a konstruktivistických schopností. Sto způsobů myšlení, vyjadřování a porozumění. Když dochází k interakci mezi těmito „sty jazyky“, mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogy, dochází k obohacování každého účastníka. Sto jazyků ukazuje rozmanitost myšlení a učení každého dítěte (Reggio Children, 2010).

V Reggio Emilia školách hrají zásadní roli ateliéry, které jsou součástí každého zařízení a slouží ke kreativnímu vyjádření každého dítěte dle jeho schopností a potřeb. Gandini (2005) popsala koncept ateliéru „Jedním z hlavních principů Reggio přístupu je myšlenka, že každé dítě je kreativní, plné potenciálu, s touhou a právem dát životu smysl v kontextu bohatých vztahů, mnoha způsoby a používáním mnoha jazyků. Právě to byl základní předpoklad pro vznik a rozvoj ateliéru“ (Gandini a kol., 2005, s. 7). Ateliéry dětem dávají možnost se

vyjádřit a jsou koncipovány tak, aby jim byly neustále přístupné a aby měly možnost pracovat s celou řadou médií a technik.

Výzkumy, které vedla Annette C. Swann, ukazují, že děti, které jsou vzdělávány v Reggio Emilia inspirovaných předškolních zařízeních, mají pokročilou úroveň kreativity a dobré schopnosti sebevyjádření (Harrys, 2018).

### **Dovednosti kritického myšlení a řešení problémů**

Děti v Reggio Emilia programech jsou vedeny ke spolupráci, k vyjadřování svých myšlenek a pocitů a k vyslechnutí cizích názorů a postřehů od svých vrstevníků. To všechno vede k získání široké perspektivy při řešení nejrůznějších problémů. Pedagogové děti v Reggio Emilia také podporují v tom, aby řešily problémy společně a diskutovaly o nich, což vede k posílení sociálně-emocionálního rozvoje a kritického myšlení. Díky tomu je u dětí podporována zvědavost, reflexe a sebereflexe a děti získávají povědomí o ostatních prostřednictvím projektového učení (Harrys, 2018). Právě projekty, které se v Reggio Emilia pedagogice často realizují, dávají dětem prostor k nácviku a osvojování si těchto dovedností.

### **Inkluze dětí**

V Reggio Emilia programech byly od počátku ve třídách spojeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami (v Reggio Emilia používaný termín „speciálními právy“) s běžně se rozvíjejícími vrstevníky. Pedagogové věřili, že u dětí se speciálními potřebami povede integrace do třídy k ostatním dětem k lepšímu sociálnímu, emocionálnímu a kognitivnímu rozvoji (Harrys, 2018).

### **Organizace času**

Organizace času v Reggio Emilia programech vychází z kulturních hodnot Itálie. Hodnota času je flexibilní, nedochází ke snahám vměstnat co nejvíce věcí do krátkého časového bloku a ani není vyvíjen tlak na dodržování denního, týdenního nebo měsíčního vzdělávacího plánu. Taková organizace času umožnila v Reggio Emilia programech projektové učení, projekty tak mohly trvat týdny, měsíce nebo i roky (Edwards, Forman a Gandini, 2012). Čas se zde neměří hodinami, ale pozorováním zájmů a potřeb dětí (Hendrick, 1997), děti mohou u aktivit zůstat tak dlouho, jak ony samy potřebují k jejich dokončení.



## **Dlouhodobá zkoumání a projektové práce**

“Dlouhodobá zkoumání” (výraz používaný v Reggio Emilia) a projekty vychází ze zájmů dětí a jsou to hlavní vzdělávací přístupy v Reggio Emilia pedagogice. Dlouhodobá zkoumání umožňují dětem lépe porozumět tématu prostřednictvím pozorování, zobrazování, zkoumání, hypotézování a konverzování. Projektové práce se dají využít pro pochopení náročných, pro děti abstraktních témat, jako je například život a smrt, světlo a tma a podobně (Harrys, 2018). Projekty, jako hlavní prostředek vzdělávání, zajišťují, že neexistuje plánovaný vzdělávací program, který by určoval, co a kdy se děti musí učit. Loris Malaguzzi popsal, že mít stanovené vzdělávací plány vede ke vzdělávání bez učení se (Edwards, Forman a Gandini, 2012). V Reggio Emilia pedagogice je kladen důraz na socializaci dětí. K té dochází právě při spolupráci na projektech a během následné diskuse a prezentace a děti se tak učí respektovat sebe i své okolí.

## **Prostředí jako třetí učitel**

Vnitřní a vnější prostory institucí jsou navrženy tak, aby podporovaly interakci, autonomii, zkoumání, zvědavost a komunikaci dětí. Jsou to místa pro děti i pro dospělé a jsou určena ke společnému životu. Základním znakem prostor je *piazza*, v překladu náměstí. Je to střed školy, ve kterém se mohou děti ze všech tříd setkávat. Z tohoto centrálního prostoru je přímý vstup do tříd i do kuchyně a jídelny, děti tak mohou pozorovat kuchaře při práci, nebo jim chodí pomáhat s přípravou a servírováním jídla (Harrys, 2018).

Učitelé v Reggio Emilia vytvářejí připravené prostředí ve třídě tak, že vybírají převážně didaktické hry s otevřeným koncem *Open ended toys*. *Open ended toys* jsou známá hlavně z Waldorfské pedagogiky. K tomuto typu hry se využívají vzhledově neurčité hračky, které spolu lze kombinovat, například barevné dřevěné duhy, kostky, balanční kameny, špalíčky, dřevění panáčky bez obličeje a podobně. *Open ended toys* vedou děti k vlastní kreativitě, slouží k rozvoji kritického myšlení a experimentování. Materiály jsou umístěny tak, aby na ně děti samy dosáhly, což jim umožňuje svobodné prozkoumávání a děti se také učí pracovat se svým časem.

Výše popsané vzdělávací principy, které Reggio Emilia pedagogika využívá, podporují individualitu dítěte, rozvíjejí jeho kreativitu a sociální dovednosti, budují u něho zájem o

další vzdělávání a v neposlední řadě rozvíjí také kritické myšlení a schopnosti řešit problémy.

### **3.2 Osobnost a profesní kompetence učitele v Reggio Emilia**

Přístup učitele v Reggio Emilia pedagogice je založen na respektu k dítěti a zapojování dětí do tvorby vzdělávacího programu a vytváření prostředí třídy. Důležitou součástí práce pedagoga je tvorba pedagogické dokumentace, která podporuje učení dětí.

Učitel využívá proces učení formovaný metodami a časem, které jsou pro danou chvíli jedinečné a subjektivní. To znamená, že proces učení není plánovaný, ale spontánní a využívá kreativitu, zvědavost a nejistotu. Vzniká ve hře, nebo v estetické či citově vztahové dimenzi a je založen na vnitřní motivaci a potěšení z učení (Reggio Children, 2010).

Práce pedagoga v Reggio Emilia je specifická, dále jsou popsány některé metody a kompetence, které jsou pro pedagogickou činnost v Reggio Emilia programech stěžejní.

#### **Vedení vzdělávací dokumentace**

Nedílnou součástí práce učitele v Reggio Emilia je vedení vzdělávací dokumentace, to pomáhá učitelům nastavovat individuální i skupinové výchovné a vzdělávací postupy. Na základě pozorování učitel získává informace o procesech učení dětí. Poznatky o získaných zkušenostech dětí systematicky zaznamenává a aplikuje je do přípravy dalšího vzdělávacího působení. Pro dítě je důležité, aby byly jeho zkušenosti znovu rekonstruovány a popisovány a aby mu byly nabídnuty různé úhly pohledu. Dokumentace je vytvářena prostřednictvím fotografií, poznámek z pozorování, písemných zpráv a projektových prací a je vystavena ve třídě nebo ve společných prostorách školy, aby ukazovala proces práce dětí a učitelů (Reggio Children, 2010).

#### **Projektování vzdělávací nabídky**

Koncept Reggio Emilia využívá specifický způsob projektování vzdělávací nabídky nazývaný *progettazione*. Jedná se o proces plánování vzdělávacích metod, příležitostí, aktivit a prostředí, který vede k profesnímu rozvoji pedagogů. Způsob plánování je postaven na nástrojích, strategiích a reflexi učitelů, nejde tedy o improvizaci, pouze o flexibilitu učitelů v konkrétní situaci. Učitelé pracují s otázkami a zvědavostí dětí a na základě toho aktuálně formují obsah vzdělávání, který mají podrobně zpracovaný (Reggio Children

2022). V tomto plánování nejsou předem definované osnovy ani metody práce. „*Progettazione* je strategie myšlení, která respektuje a podporuje procesy učení dětí i dospělých, přijímá pochyby, nejistoty a chyby jako zdroj učení. Provádí se prostřednictvím pozorování a vedení vzdělávací dokumentace“ (Reggio Children, 2010, s. 12). Základním záměrem procesu plánování je plánování vzniku vzdělávacích zkušeností dětí namísto vytvoření osnov.

### **Schopnost spolupráce**

Učitelé v programu Reggio Emilia spolupracují nejen na organizování chodu instituce, ale také na plánování, organizování a vytváření dokumentace, aby byl podporován zájem dětí s cílem vytvořit vhodné podmínky pro vznik nových zkušeností a aby všichni učitelé znali všechny děti (Harrys, 2018). V Reggio Emilia nespolupracují pouze učitelé mezi sebou, ale škola spolupracuje se všemi rodiči i se širokým okolím.

### **Podporování potenciálu dětí**

Vzdělání je příležitost k růstu a mateřská škola by měla být místem, kde se uplatňují principy svobody, demokracie a solidarity a kde je podporována hodnota míru. V Reggio Emilia programech jsou děti učiteli respektovány, jejich nápady jsou oceňovány, pedagogové jim naslouchají a vztahy jsou založeny na vzájemném respektu. Díky tomu děti mají vysokou úroveň sebevědomí a touhu učit se (Reggio Children, 2010).

### **Schopnost sebereflexe**

Významnou roli hraje reflexe a sebereflexe učitelů, učitelé reflektují svou pedagogickou praxi, kvalitu *progettazione* a pozorování (Reggio Children, 2010). Strategie reflexní praxe poskytuje učitelům příležitosti k diskusi o obtížných tématech a zkoumání vlastních vyučovacích postupů (Harrys, 2018).

### **Budování vztahů**

#### Vztah mezi dětmi, pedagogy, rodinami a komunitou

Budování vztahů mezi rodinami, dětmi a učiteli v rámci městské komunity byl jeden z hlavních principů filozofie Reggio Emilia. Loris Malaguzzi věřil, že je nutné, aby děti

viděly spolupráci mezi rodiči a učiteli, což u nich následně vedlo k vybudování důvěry ve školní prostředí (Harrys, 2018).

Rodiče se podílejí na plánování a rozvoji vzdělávacích projektů, účastní se rodičovských setkání, pracovních dnů, třídních oslav a v neposlední řadě každý den komunikují s učiteli, ostatními dětmi a rodiči (Reggio Children, 2010).

### Vztah mezi dětmi a pedagogy

Děti v Reggio Emilia programech jsou spolutvůrci učení a učitelé s nimi aktivně spolupracují, díky tomu děti získávají řadu kompetencí a schopností (Smith, 2014). Učitelé si s dětmi budují pozitivní, láskyplný a pečující vztahy, díky čemuž děti získávají první pozitivní zkušenosti v této oblasti a nesou si je po celý život. Učitelé se zaměřují především na emocionální a sociální podporu dětí, což vede k budování pozitivního vztahu ke škole a k učení (Schneider a kol., 2014).

### **Motivování k učení**

Motivace je dalším z dominantních prvků filozofie Reggio Emilia. Program je záměrně navržen tak, aby byly děti vtaženy do procesu učení a získávání zkušeností prožitkem, což v nich buduje silnou vnitřní motivaci k další aktivitě a dalšímu učení. Na základě vedení dokumentace je učitel schopen identifikovat zájmy dětí a postavit na nich další programy s cílem podpořit u nich silnou touhu učit se (Edwards, Forman a Gandini, 2012).

Všechny výše popsané kompetence jsou nezbytné pro práci učitele ve škole s Reggio Emilia pedagogickými přístupy. Významnou roli tedy má:

- vedení vzdělávací dokumentace, na základě které je učitel schopen individuálně pracovat s dětmi dle jejich možností a potřeb,
- projektování vzdělávací nabídky *progettazione*, aby byl učitel schopen flexibilně pracovat na základě specifického plánování vzdělávání,
- schopnost spolupráce v pedagogickém týmu, s rodiči a veřejností, aby docházelo k všestrannému rozvoji dítěte,
- podpora potenciálu dětí na základě principů svobody a demokracie s cílem posílit jejich sebevědomí a motivaci k učení,
- schopnost sebereflexe vlastní pedagogické činnosti pro její zefektivnění,

- budování vztahů mezi dětmi, pedagogy, rodinami a komunitou, aby děti získaly pozitivní zkušenosti a viděly důležitost utužování vztahů a spolupráce,
- motivace, která je podporována prožitkovým učením dětí a probouzí u ní další touhu učit se.

## 4 Komparace kompetencí učitelů v preprimárním vzdělávání

Kapitola se zabývá porovnáváním jednotlivých kompetencí učitelů v preprimárním vzdělávání ve Švýcarsku, v České republice a v Reggio Emilia pedagogice. Drábová a Zubíková (2011) popisují komparativní metodu jako „zjišťování shodných a rozdílných charakteristik určitých jevů v procesu jejich porovnávání“ (Drábová a Zubíková, 2011, s. 39). Průcha (1999) vymezil základní principy metodologie srovnávací pedagogiky v pěti principech. První princip popisuje srovnávací pedagogiku jako multidisciplinární oblast vědy, která pracuje s metodami komparace a vyvíjí teoretický výklad s cílem objasnit obecné problémy fungování a vývoje vzdělávacích systémů v mezinárodním kontextu. Druhý uvádí empirickou deskripci a komparaci, tedy dokumentaci konkrétních vlastností vzdělávacích systémů, které jsou analyzovány. Třetí princip popisuje empirickou komparaci kvalitativních procedur i kvantitativních metod. Čtvrtý princip upozorňuje na nezbytnost komplexního přístupu a pátý na tematický repertoár jakožto předmět zájmu (Průcha, 1999).

### 4.1 Komparace kompetencí učitelů v preprimárním vzdělávání ve Švýcarsku, České republice a Reggio Emilia pedagogice

Cílem konkrétní komparace je poukázat na shody a odlišnosti, které jsou mezi výčtem kompetencí v dokumentu „*Guide de l'étudiante et de l'étudiant*“ vydaným ženevskou univerzitou (Université de Genève, 2023), v „Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství“<sup>6</sup> (MŠMT, 2023) a v Reggio Emilia pedagogice (Reggio Children, 2010).

Pro přehlednost bylo sestaveno schéma, které představuje výčet dvanácti kompetencí, které popisuje ženevský dokument. Jejich přesné znění je vypsáno v zeleném prostoru. V šedivém prostoru jsou vypsány kompetence z Reggio Emilia pedagogiky, ve kterých byla dohledána určitá shoda s kompetencemi z ženevského dokumentu. V oranžovém prostoru jsou vypsány oblasti z českého kompetenčního rámce, které se zabývají stejnými nebo obdobnými kompetencemi jako konkrétní kompetence z ženevského dokumentu.

---

<sup>6</sup> Dokument uvádí termíny jako výuka a žák / žákyně, s ohledem na to, že se diplomová práce zabývá kompetencemi učitelů v předškolním vzdělávání, termíny jsou v některých případech nahrazeny slovy vzdělávání a děti.

### Schéma č. 3: Komparace kompetencí ve Švýcarsku, ČR a Reggio Emilia pedagogice



Zdroj: rešerše autorky

První kompetenci uvádí ženevský dokument jako „**Zvládnout teorii a vykonávání učitelské profese**“ (Universitè de Genève, 2023, s. 9), tuto kompetenci lze najít v českém rámci v oblasti 1 „Vyučované obory a jejich zprostředkování dětem“, kompetence 1 „Rozumím vyučovacím oborům a dále se v nich rozvíjím“ (MŠMT, 2023, s. 22). Lze předpokládat, že tyto dvě kompetence jsou myšlené stejně, ale je otázkou, zda odborné znalosti ze středních škol pro učitele v preprimárním vzdělávání v českém prostředí odpovídají. Ve výčtu kompetencí v Reggio Emilia pedagogice najdeme tuto schopnost pod kompetencí „Projektování vzdělávací nabídky“ (Reggio Children, 2010, s. 12), avšak tato kompetence nezahrnuje odborné znalosti, ale pouze zohledňuje schopnost specifického plánování vzdělávací nabídky.

Druhou kompetencí v ženevském dokumentu je „**Reflektovat svou praxi, inovovat, školit se**“ (Université de Genève, 2023, s. 9), tato kompetence v sobě zahrnuje schopnost analyzovat a reflektovat své jednání a rozvíjet se na základě sebevzdělávání. Kompetenci lze najít v českém rámci pod oblastí 2 a pod oblastí 6. V oblasti 2 „Plánování, vedení a reflexe výuky“, konkrétně pod kompetencí 5 „Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů“ (MŠMT, 2023, s. 40). V oblasti 6 „Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví“ pod kompetencí 1 „Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji“ (MŠMT, 2023, s. 64), avšak náplň těchto kompetencí není zcela stejná. V českém rámci totiž kompetence navíc zahrnuje stanovení si cíle, který napomáhá profesnímu růstu. Ve výčtu kompetencí v Reggio Emilia můžeme přiřadit tuto kompetenci ke „Schopnosti sebereflexe“ (Reggio Children, 2010, s. 12), přičemž tato oblast ale nepokrývá další kvalifikační rozvoj učitelů.

Třetí kompetencí ženevského dokumentu je „**Ovládat oborové předměty a jejich didaktiku**“ (Université de Genève, 2023, s. 9), osvojit si znalosti a dokázat je implementovat v praxi. Tuto kompetenci lze najít v českém rámci pod oblastí 1 „Vyučované obory a jejich zprostředkování dětem“ v kompetenci 2 „Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů dětem v souladu s jejich vzdělávacími potřebami“ (MŠMT, 2023, s. 24). Lze říct, že obsah těchto kompetencí je stejný, ale je to z toho důvodu, že český rámec není určen pouze pro učitele v mateřských školách, ale i pro učitele na základních školách. Ve výčtu kompetencí v Reggio Emilia pedagogickém směru nenajdeme žádnou kompetenci, která by se zabývala ovládním didaktiky a jejím zprostředkováním v praxi.

Čtvrtá kompetence, kterou uvádí ženevský dokument je „**Využívat humanitní a společenské vědy jako základ pro analýzu situací**“ (Université de Genève, 2023, s. 9), které mají zásadní roli v procesu plánování a přípravy konkrétních postupů, metod řízení třídy a hodnocení s ohledem na charakteristiku konkrétních dětí. Tato kompetence není takto definována v českém rámci, určitá shoda se však objevuje v oblasti 2 „Plánování, vedení a reflexe výuky“, konkrétně pod kompetencí 2 „Poznávám vzdělávací potřeby dětí a plánuji vzdělávání tak, aby každému dítěti umožňovalo aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů“ (MŠMT, 2023, s. 32), která zahrnuje schopnost učitelů poznávat vzdělávací potřeby dětí a plánovat vzdělávání s využitím vhodných vzdělávacích metod a organizačních forem



s ohledem na individuální možnosti. Dále je určitá shoda v oblasti 4 „Zpětná vazba a hodnocení“, konkrétně kompetence 1 „Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také děti“. Ta zahrnuje schopnost využívání formativního hodnocení s ohledem na individuální možnosti dětí. Obsah zmíněných kompetencí v českém rámci víceméně odpovídá ženevskému dokumentu. V Reggio Emilia pedagogice není tato kompetence definována, pouze se zmiňuje proces plánování vzdělávacích metod a příležitostí v kompetenci „Projektování vzdělávací nabídky“ (Reggio Children, 2010, s. 12), což ale nevystihuje podstatu kompetence v ženevském dokumentu, protože v Reggio Emilia přístupu nedochází k přípravám konkrétních postupů a metod řízení třídy.

Pátá kompetence popsaná v ženevském dokumentu je „**Předpokládat rozměr vzdělávání**“ (Université de Genève, 2023, s. 9). Tato kompetence zahrnuje schopnost učitelů podporovat povědomí o hodnotách, kulturní rozmanitosti a sexuálních, etických, sociálních a náboženských rozdílech, což by v českém rámci odpovídalo oblasti 6 „Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví“, konkrétně kompetenci 2 „Odpovědně pracuji s informacemi a digitálními nástroji, vedu děti k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou“ (MŠMT, 2023, s. 66), která obsahuje také respektování náboženství a duchovních tradic. V Reggio Emilia směru lze najít určitou schodu pod kompetencí „Podporování potenciálů dítěte“ (Reggio Children, 2010, s. 12), která popisuje schopnost uplatňování principů svobody, demokracie a solidarity a podporování hodnot míru. Ve všech třech dokumentech spolu obsah těchto kompetencí v podstatě koreluje.

Šestou kompetencí, kterou uvádí ženevský dokument, je „**Navrhování, vytváření a řízení vzdělávacích situací**“ (Université de Genève, 2023, s. 10). Tato kompetence je založena na schopnosti učitelů podporovat vzdělávání dětí, plánovat, konstruovat a realizovat vzdělávací situace tak, aby docházelo k pokrokům a hodnotit svou pedagogickou práci. V českém rámci jsou tyto kompetence obsáhleji rozepsány v oblasti 2 „Plánování, vedení a reflexe vzdělávání“, konkrétně kompetence 2 „Poznávám vzdělávací potřeby dětí a plánuji vzdělávání tak, aby každému dítěti umožňovalo aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů“ (MŠMT, 2023, s. 11), kompetence 3 „Podporuji u dětí zvědavost a motivaci k učení“ (MŠMT, 2023, s. 12) a kompetence 4 „Efektivně vedu vzdělávání a v jeho průběhu zjišťuji míru porozumění dětí a reaguji na jejich potřeby“ (MŠMT, 2023, s. 13). Z komparace lze

vyčíst, že i přesto, že nadpisy v obou dokumentech jsou téměř totožné, tak tomu, co ženevský dokument popisuje v jednom bodě, český rámec věnuje celou oblast a kompetence následně dělí každou zvlášť. Český rámec tak vystihuje důležitost této kompetence. V Reggio Emilia pedagogice bychom našli určitou shodu v kompetenci „Projektování vzdělávací nabídky“ (Reggio Children, 2010, s.12). Ta zahrnuje způsob plánování a schopnost učitelů na základě aktuálních situací formovat obsah vzdělávání, přičemž tato kategorie nepokrývá vytváření ani řízení vzdělávacích situací v daném slova smyslu, jelikož v Reggio Emilia pedagogice učitel vzdělávací situace nevytváří ani neřídí, ale pouze reaguje na zvědavost dětí v konkrétní situaci.

Sedmou kompetencí, kterou uvádí ženevský dokument je „**Zohledňovat rozmanitost dětí**“ (Université de Genève, 2023, s. 10), která zahrnuje schopnost uvědomovat si interkulturní dimenze a rozmanitost dětí z hlediska hodnotových systémů a integrovat tyto děti do skupiny. V českém rámci je kompetence zabývající se integrací dětí nedohledatelná a žádná oblast neobsahuje začleňování dětí do skupiny, avšak oblast 3 „Prostředí pro učení“ konkrétně kompetence 1 „Vytvářím bezpečné prostředí pro učení“ (MŠMT, 2023, s. 15) popisuje schopnost podporování pozitivních vztahů dětmi, lze předpokládat, že je integrace dětí zahrnuta v této kompetenci. Ani ve výčtu kompetencí v Reggio Emilia pedagogice není integrace dětí dohledatelná, ovšem lze předpokládat, že integraci dětí taktéž zahrnuje kompetence „Budování vztahů“ (Reggio Children, 2010, s. 13), která popisuje schopnost podporovat emocionální a sociální vývoj dětí na základě pozitivních vztahů ve skupině.

Osmá kompetence popsána v ženevském dokumentu je „**Předpokládat vztahové rozměry vzdělávání**“ (Université de Genève, 2023, s. 10), která zahrnuje schopnost uvědomování si vlastních obranných mechanismů a posilování vlastní identity a stability. Tuto kompetenci lze v českém rámci najít pod oblastí 6 „Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví“, konkrétně kompetence 3 „Systematicky pečuji o své zdraví a psychohygienu“, což obsahově zhruba koresponduje s ženevským dokumentem, ale český rámec se navíc zabývá psychohygienou a péčí o své zdraví. V Reggio Emilia pedagogickém směru není toto téma, ani okrajově, obsaženo v žádné ze specifických kompetencí.

Devátá kompetence udávaná ženevským dokumentem je „**Začlenit etickou složku do každodenní praxe**“ (Université de Genève, 2023, s. 10), kompetence popisuje schopnost učitele vždy respektovat svobodu projevu, identitu a hodnoty dětí. Tuto kompetenci by bylo možné v českém rámci dohledat v oblasti 1 a v oblasti 3. Oblast 1 „Vyučované obory a jejich zprostředkování dětem“, konkrétně kompetence 2 „Didakticky zprostředkují obsah vzdělávacích oborů dětem v souladu s jejich vzdělávacími potřebami“ (MŠMT, 2023, s. 9), která popisuje nutnost zprostředkovávat souvislosti mezi teorií a praxí vedoucí ke konstruktivistickému uvažování a etickému jednání. V oblasti 3 „Prostředí pro učení“ pak kompetence 1: „Vytvářím bezpečné prostředí pro vzdělávání“ (MŠMT, 2023, s. 27), která zmiňuje nutnost zajišťování prostředí, ve kterém děti mohou sdílet své názory a potřeby. Ani jedna z kompetencí z českého rámce plně nevystihuje obsah kompetence z ženevského dokumentu, protože opomíjí samotnou integraci dětí. V Reggio Emilia výčtu kompetencí není toto téma zahrnuto, jelikož se zde zakládá na principech svobody, demokracie a solidarity, což pravděpodobně předpokládá i respekt svobody projevu a hodnot (Reggio Children, 2010).

Desátá kompetence popsána ženevským dokumentem je „**Schopnost pracovat v týmu a spolupracovat s dalšími odborníky**“ (Université de Genève, 2023, s. 10), což zahrnuje schopnost spolupráce s učiteli, rodiči a dalšími odborníky a také zapojení se do života školy a řízení společných projektů. V českém rámci lze tuto kompetenci dohledat v oblasti 5 „Profesní spolupráce“, konkrétně pod kompetencí 1 „Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch dětí a společného profesního růstu“ (MŠMT, 2023, s. 21), kde jsou zmíněni i další odborníci a pod kompetencí 2 „Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu dětí“. Kompetence popsána v obou dokumentech jsou obsahově ve shodě. V Reggio Emilia je možné tuto kompetenci dohledat ve specifické kompetenci „Schopnost spolupráce“ (Reggio Children, 2010. s. 13), která se ale obsahově od ženevského dokumentu i českého rámce liší. Charakterizuje totiž spolupráci pedagogů s dětmi, s rodiči, s kolegy a s komunitou, avšak nezmiňuje spolupráci s dalšími odborníky.

Jedenáctá kompetence, kterou ženevský dokument uvádí, je „**Používat technologie**“ (Université de Genève, 2023, s. 10), popisuje schopnost využívat počítačové a multimediální technologie a relevantním způsobem s nimi pracovat v procesu vzdělávání. V českém rámci

lze tuto kompetenci najít v oblasti 1 „Vyučované obory a jejich zprostředkování dětem“, konkrétně kompetence 1 „Rozumím vyučovacím oborům a dále se v nich rozvívám“ (MŠMT, 2023, s. 22) a v oblasti 6 „Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví“, konkrétně v kapitole 2 „Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu děti k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou“ (MŠMT, 2023, s. 66). Český rámec tedy obsahuje popis schopností využívat technologie a kriticky hodnotit zdroje, ovšem pomíjí schopnost využívat technologie přímo ve vzdělávacím procesu. V Reggio Emilia pedagogice se žádná z kompetencí nezabývá tímto tématem a ani ho okrajově nezmiňuje.

Dvanáctou kompetenci ženevský dokument uvádí jako „**Udržovat kritický a autonomní vztah ke znalostem**“ (Université de Genève, 2023, s. 10), ta popisuje schopnost kriticky nahlížet na vzdělávací metody využívané v konkrétní instituci a schopnost je pozměnit pro zefektivnění pedagogického působení. V českém rámci není ekvivalent této kompetence a schopnost kriticky pohlížet na instituci, na jejíž základě lze docílit zefektivnění pedagogického snažení, je zde zcela opomenuta. V Reggio Emilia pedagogice také není dohledatelná žádná kompetence, která by se touto schopností zabývala.

Kapitola představila komparaci jednotlivých kompetencí pedagogů ve frankofonním Švýcarsku, v České republice a v Reggio Emilia pedagogice. I přesto, že byly zjištěny četné rozdíly mezi kompetencemi v českém a švýcarském vzdělávacím systému, tak lze říct, že obsah kompetencí je obdobný a téměř vždy bylo možné najít určitou shodu. Nutno říct, že švýcarské kompetence jsou více zaměřeny na oborové předměty a didaktiku než obecný český kompetenční rámec učitele. Ten je doplněn o specifické rámce pro jednotlivé studijní programy, kde se tyto kompetence vyskytují s ohledem na konkrétní program. Výčet kompetencí v Reggio Emilia pedagogickém směru se ale významně liší, protože kompetence pedagogů jsou primárně směřované na schopnost doprovázet dítě během jeho vývoje, nikoli ho cíleně vzdělávat dle stanovených plánů. U několika kompetencí popsanych v ženevském dokumentu nebylo možné najít ekvivalent v žádné ze specifických kompetencí v Reggio Emilia pedagogice. Nelze ale opomenout, že u dvou specifických kompetencí, které jsou stěžejní pro učitele pracující s Reggio Emilia pedagogikou, nebyla dohledaná žádná shoda s ženevským dokumentem. Jednou z nich je kompetence „Vedení vzdělávací dokumentace“,

kteřá zahrnuje schopnost na základě pozorování získávat informace o procesech učení a systematicky je zaznamenávat. Druhou kompetencí je „Motivování k učení“, která popisuje schopnost navrhnout vzdělávací program tak, aby děti získávaly zkušenosti na základě prožitkového učení, což v nich buduje vnitřní motivaci k dalšímu učení.

## **Závěr teoretické části**

Teoretická část v první kapitole analyzuje preprimární vzdělávání ve frankofonní oblasti Švýcarska. Zde je shrnutý systém vzdělávání dětí od čtyř do šesti let, protože se významně liší od českého standardu. Kapitola se věnuje osobnosti učitele a profesním kompetencím, kterými musí disponovat, aby mohl pracovat s touto věkovou skupinou. Ve Švýcarsku je k výkonu profese zapotřebí minimálně bakalářské vzdělání v oboru pedagogiky. Děti ve čtyřech letech nastupují do primární školy a začínají plnit povinnou školní docházku, s čímž souvisí právě vysokoškolské vzdělání učitelů v preprimárním vzdělávání. V rámci profesních kompetencí je popsán souhrn dvanácti kompetencí, které sestavila Ženevská univerzita v rámci bakalářského studijního programu. Výčet kompetencí je z velké části postaven na vysokoškolském vzdělání učitelů, v tom se primárně liší od kompetenčního rámce v Čechách. Různí se také obsah vzdělávání, protože ve Švýcarsku se děti ve věku od čtyř do šesti let začínají postupně učit matematiku, psaní, čtení a podobně.

Pro přehlednost a možnost porovnání kompetencí a v zájmu komplexnosti práce byla zpracována problematika osobnosti učitele a jeho kompetence v české teorii a výzkumu. Práce popsala osobnost učitele a jeho kompetence tak, jak jsou zachyceny v české literatuře, uvedla právní kvalifikaci a profesní kompetence učitelů v mateřských školách a charakterizovala „Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství“, který vydalo v roce 2023 Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu.

Třetí kapitola teoretické části zachycuje charakteristiku Reggio Emilia pedagogického směru, jeho vznik, vývoj a myšlenky. Reggio Emilia pedagogika je velmi specifická, a proto pro její pochopení učitelé v Reggio Emilia (Itálie) sepsali dokument „Indikace předškolních zařízení a center pro kojence a batolata města Reggio Emilia“. Dokument poskytuje základní informace o tomto směru. Kapitola pro pochopení filozofie Reggio Emilia pedagogiky rozepisuje základní principy, kterými se tento pedagogický směr řídí. Pro přehlednost představuje schéma základních principů a klíčová slova, která daný princip charakterizují. Poukazuje na odlišnosti od klasických modelů preprimárního vzdělávání ve Švýcarsku i v České republice, především na odlišnou organizaci času, dlouhodobá zkoumání a projektové práce a podobně. Dále charakterizuje osobnost učitele v Reggio Emilia vzdělávacích programech a jeho kompetence, které úzce souvisí s principy programu. Řada

kompetencí je podobná jako v klasických modelech, například schopnost sebereflexe, spolupráce, podpora potenciálu dítěte a podobně, ale některé se významně odlišují. Specifické je například projektování vzdělávací nabídky, kdy učitel nemá stanovené osnovy a ani třídní nebo školní vzdělávací plán, ale plánuje vzdělávací proces flexibilně s ohledem na konkrétní situaci.

Na závěr teoretické části byla vytvořena komparace, která porovnává kompetence preprimárních učitelů v klasických školách ve frankofonním Švýcarsku, v České republice a v Reggio Emilia pedagogice. Komparace přinesla zjištění, že mezi kompetencemi ve švýcarském a v českém vzdělávacím systému lze najít řadu odlišností, ale také fakt, že téměř ke všem kompetencím popsáním v ženevském dokumentu lze dohledat v českém rámci ekvivalenty. Dále bylo zjištěno, že kompetence v Reggio Emilia pedagogice jsou specifické a významně se liší od kompetencí jak ve švýcarském, tak i českém vzdělávacím systému.

Teoretická část se snaží čtenáři poskytnout teoretická východiska, která jsou důležitá pro empirický výzkum. Poukazuje na odlišnosti nebo podobnost kompetenčního rámce učitele v preprimárním vzdělávání ve frankofonním Švýcarsku, v České republice a v Reggio Emilia pedagogice a charakterizuje modely vzdělávacího procesu.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 Úvod do problematiky

Pedagogický přístup Reggio Emilia je alternativní směr, který není tak známý jako jiné alternativní pedagogické směry, například Montessori nebo waldorfská pedagogika. Některé prvky tohoto přístupu ale západní země řadu let využívají v klasických preprimárních institucích pro zefektivnění pedagogického působení. Prvky programu jsou popsány v teoretické části práce (viz. Kapitola č. 3). Reggio Emilia pedagogika je specifická orientací na dítě, otevřeností, realizací projektového učení, ateliérů a podobně, což klade specifické nároky na kompetence učitelů, kteří s Reggio Emilia pedagogikou pracují. Odlišný koncept vzdělávacího systému vyžaduje také specifické kompetence učitelů, proto si autorka dala za cíl zjistit a srovnat, zda a čím se kompetence různí od kompetencí učitelů v klasickém modelu vzdělávání ve frankofonním Švýcarsku a jestli Reggio Emilia inspired škola odpovídá principům této filozofie a učitelé disponují potřebnými kompetencemi.

Výzkum byl původně koncipován jako rozhovor. Měl zjišťovat kompetence učitelů v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko) a jejich profesní i životní cestu. V průběhu výzkumného šetření ale došlo k několika změnám v návaznosti na nepřístupnost konkrétní instituce, která je jediná svého druhu ve frankofonním Švýcarsku. Přístup Reggio Emilia se vyznačuje svou otevřeností, kdy jsou prostory uzpůsobeny pro setkávání se dětmi i dospělých v rámci komunity, ale i mimo ni. Zde vzniká paradox, protože konkrétní škola Reggio Emilia inspired (Švýcarsko) se vyznačuje spíše svou uzavřeností pro veřejnost. Když chce někdo externí do instituce nahlédnout, musí si to zaplatit<sup>7</sup>. Autorka měla předjednanou realizaci rozhovorů s učiteli, kteří pracují v předškolní sekci. Když byl rozhovor připraven a měl se realizovat, došlo k tomu, že, autorce z neznámých důvodů, nebylo možné školu navštívit a rozhovory provést. Na základě dalšího jednání bylo domluveno, že autorka připravené otázky k rozhovoru zašle do školy v psané formě a respondenti tak poskytnou odpovědi písemně. I přes obsáhlost odpovědí tato forma výzkumu měla určité limity, protože nebylo možné klást respondentům doplňující otázky. S ohledem na to došlo k rozšíření výzkumného

---

<sup>7</sup> Osobní, předem zarezervovaná návštěva školy, například v případě zájmu o zapsání dítěte do instituce, stojí 200 švýcarských franků, což je v přepočtu s aktuálním kurzem přibližně 5 300 korun českých, virtuální prohlídka školy je také zpoplatněna, stojí 50 švýcarských franků, tedy asi 1 400 korun českých.



souboru, byl sestaven dotazník určený učitelům pracujícím s dětmi od čtyř do šesti let, v klasických školách, které jsou situovány v okolí Reggio Emilia inspired školy. Dotazník zjišťoval povědomí učitelů o Reggio Emilia pedagogice a o konkrétní škole.

## **5.1 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek**

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jakými kompetencemi disponují učitelé pracující v Reggio Emilia inspired škole a zda se tyto kompetence liší od kompetencí učitelů pracujících v klasických školách s dětmi od čtyř do šesti let. Dílčím výzkumným cílem je zjistit povědomí učitelů, pracujících v klasických školách, s touto věkovou skupinou, v okolí Reggio Emilia inspired školy, o Reggio Emilia pedagogice. Ve vztahu k těmto výzkumným cílům byly formulovány tři výzkumné otázky směřující ke zmapování kompetencí učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole a povědomí učitelů v klasických školách o inovativním směru.

### **Výzkumné otázky**

1. Jaké jsou kompetence učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole?
2. Shodují se kompetence pracovníků v Reggio Emilia inspired škole s kompetencemi učitelů v klasických školách, nebo se vyznačují specifickými oblastmi kompetencí souvisejícími se specifiky konceptu Reggio Emilia?
3. Jaké mají učitelé v klasických školách povědomí o Reggio Emilia pedagogickém směru?

## **5.2 Metodologie výzkumu**

Designem výzkumného šetření byla případová studie. Zaměřila se na pracovníky v Reggio Emilia inspired škole ve Švýcarsku, která byla první Reggio Emilia inspired školou v zemi. Zkoumala profesní cestu učitelů pracujících v konkrétní instituci a také povědomí učitelů v klasických švýcarských školách o pedagogickém přístupu Reggio Emilia. Výzkumné šetření proběhlo ve francouzsky mluvící části Švýcarska, konkrétně v kantonu Vaud. Pro získání výzkumných dat byli osloveni pracovníci v Reggio Emilia inspired škole a učitelé pracující s dětmi ve věku od čtyř do šesti let, ve školách, které se nacházejí v okolí Reggio Emilia inspired školy.

Prvním návrhem pro realizaci výzkumu byl etnografický výzkum, mělo dojít k „porozumění sociálnímu světu dlouhodobým pobytem ve skupině, aby bylo možné podrobně popsat kulturu a významy, které používají její členové“ (Hendl, 2005, s. 54). K tomu byl připraven rozhovor, který měl proběhnout s pracovníky v Reggio Emilia inspired škole, následně na něj měl s každým respondentem, po zpracování prvního rozhovoru, navázat druhý, osobnější rozhovor, který by sledoval profesní a životní dráhu oslovených pracovníků. S ohledem na to, že nakonec nebylo možné rozhovory realizovat osobně, musely být během šetření změněny metody výzkumu. Hendl uvádí, že „kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu. V jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze“ (Hendl, 2005, s. 50) a právě k tomu během realizace výzkumu došlo.

Empirická část diplomové práce vychází z metod kvalitativního výzkumu, kde je kladen důraz na interpretaci zkoumaných jevů z pozice aktérů a výsledkem je popis jednotlivých případů (Průcha, 2009). Výzkum je explorativní studií. Šetření bylo nakonec realizováno pomocí dotazníků pro dvě odlišné skupiny respondentů. V první části jsou zpracovávány a vyhodnocovány dotazníky, které vyplnili pracovníci v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko), v druhé části jsou zpracovávány a vyhodnocovány dotazníky, které vyplnili učitelé pracující s dětmi ve věku od čtyř do šesti let ve školách nacházejících se v okolí Reggio Emilia inspired školy. V obou částech jsou popisována výzkumná zjištění, která buďto korelují nebo se liší od teoretických východisek zabývajících se konkrétním tématem.

### **5.2.1 Nástroje a zdroje sběru dat**

Pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek byly použity dva nástroje sběru dat.

**Prvním nástrojem** sběru dat byl **dotazník č. 1**, který se skládal pouze z otevřených otázek. Metoda tak byla kvalitativní a získaná data byla vyhodnocována jako analýza písemných výpovědí respondentů. Původním záměrem výzkumného šetření byly rozhovory se všemi učiteli v předškolní sekci v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko). S ohledem na to, že nakonec nebylo možné rozhovory realizovat, pro získání potřebných dat bylo využito

přípravených otázek, které byly zaslány do instituce psanou formou. Dotazník obsahoval deset otevřených výzkumných otázek. Metoda sběru dat ukazuje, jaká je životní a profesní cesta těchto učitelů, zda naplňují profesní a osobnostní kompetence učitele Reggio Emilia pedagogiky a jak se jejich kompetence měnily během pedagogické praxe. Na základě vyhodnocení dat získaných prostřednictvím tohoto nástroje bylo možné odpovědět na první výzkumnou otázku zabývající se kompetencemi učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole.

Toto výzkumné šetření přineslo potřebná data pro analýzu kompetencí učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole ve Švýcarsku a jejich životní a profesní cestu. Mělo ovšem své limity, protože nebylo možné odpovědi respondentů dále rozvíjet doplňujícími otázkami. V návaznosti na to vznikl druhý nástroj sběru dat.

**Druhým nástrojem byl dotazník č. 2,** který sloužil ke zjištění povědomí o Reggio Emilia pedagogice a o konkrétní škole řídicí se touto pedagogikou. Dotazník obsahoval pět otázek, čtyři otevřené a jednu uzavřenou. Byl adresován učitelům v klasických školách pracujícím s dětmi ve věku od čtyř do šesti let v okolí konkrétní Reggio Emilia inspired školy. Zjišťoval jejich informovanost o tomto alternativním pedagogickém směru a o konkrétní Reggio Emilia inspired škole, nacházející se v blízkosti jejich škol. Na základě vyhodnocení tohoto dotazníku bylo možné odpovědět na třetí výzkumnou otázku, která se zaměřuje na povědomí učitelů pracujících v okolí Reggio Emilia inspired školy o tomto pedagogickém směru. Data získaná z druhého nástroje doplňují výzkum o informace, zda učitelé v klasických školách v okolí konkrétní školy znají Reggio Emilia pedagogiku, specifické kompetence učitelů potřebné pro práci s tímto konceptem a jestli vědí, v čem se liší příprava a organizace vzdělávací činnosti v tomto směru od klasického modelu vzdělávání.

Nástroje sběru dat pomohly autorce získat hlubší vhled do problematiky, se kterou se během výzkumu potýkala, tedy proč je konkrétní Reggio Emilia inspired škola nedostupná veřejnosti a jakým způsobem je propojena s okolními školami. S ohledem na specifický cíl výzkumu byly zvoleny výše uvedené nástroje sběru dat, aby bylo možné získat potřebná data k zodpovězení výzkumných otázek. Po vyhodnocení obou nástrojů sběru dat a s ohledem na teoretická zjištění o kompetencích učitelů dětí ve věku od čtyř do šesti let, ve francouzsky mluvící oblasti Švýcarska, bylo možné odpovědět na druhou výzkumnou otázku, zda se

shodují kompetence pracovníků v Reggio Emilia inspired škole s kompetencemi učitelů v klasických školách, nebo se vyznačují specifickými oblastmi kompetencí souvisejícími se specifiky konceptu Reggio Emilia.

### **5.2.2 Analýza dat**

Zjišťování kompetencí a profesní cesty pracovníků v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko) proběhlo pomocí prvního nástroje sběru dat, dotazníku. Dotazník se skládal pouze z otevřených otázek. Otevřené otázky zajistily autentické odpovědi, které bylo možné analyzovat. Analýza výzkumných zjištění proběhla formou kódování. „Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 211). Existují tři možnosti, jak kódování realizovat, metoda papír tužka, v počítači, nebo pomocí softwarů, které jsou k tomu určené. Kódování v této práci proběhlo metodou tužka papír a přepisováním v počítači. Postup při kódování je takový, že se analyzovaný text rozdělí na jednotky a každé jednotce je následně přidělen kód, který nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odděluje ho od ostatních. „Při volbě kódu si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma reprezentuje“ (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 212). Pro autora je nutné stanovit si kódy. Jsou dva druhy kódů, deskriptivní a induktivní. U deskriptivních kódů je nízká míra indukce, slouží k organizaci dat a pojmenovávání charakteristik. Induktivní kódy nereprodukuje výrok, ale přidělují mu takzvanou přidanou hodnotu (Švaříček, Šed'ová, 2010).

Pracovníci v Reggio Emilia inspired škole na otázky odpovídali písemnou formou. Dotazník vyplnilo pět učitelů, čtyři ateliéristé a spoluzakladatelka Reggio Emilia inspired školy ve Švýcarsku. Všichni respondenti z tohoto výzkumného souboru pracují v předškolní sekci. Nástroj obsahoval deset připravených otázek, které se zaměřovaly na profesní dráhu pracovníků v Reggio Emilia inspired škole. Dotazník byl sestaven ve francouzštině, odpovědi byly autorkou následně přeloženy. Po vyplnění dotazníků pracovníky v Reggio Emilia inspired škole byl sestaven druhý nástroj pro sběr dat. Tím byl dotazník adresovaný učitelům pracujícím s dětmi ve věku od čtyř do šesti let v klasických školách, v okolí Reggio Emilia inspired školy. Nástroj sloužil ke zjištění povědomí o Reggio Emilia inovativním pedagogickém směru a o specifických kompetencích. Byl sestaven ze čtyř otevřených a jedné uzavřené otázky. Dotazník byl sestaven ve francouzštině, odpovědi byly autorkou

následně přeloženy. Všechny dotazníky byly přepsány a následně vyhodnoceny. První dotazník vyplnilo deset pracovníků působících v Reggio Emilia inspired škole, druhý dotazník vyplnilo dvacet tři učitelů, pracujících s dětmi ve věku od čtyř do šesti let ve školách, které se nacházejí v blízkosti Reggio Emilia inspired školy. Dotazník vyplnili učitelé ze šesti škol. V obou případech se jednalo o dostupný výzkumný soubor.

Náročnost realizace výzkumu v Reggio Emilia inspired škole vedla v průběhu výzkumu k upravování použitých výzkumných metod. Otázky do dotazníků byly sestaveny jako do rozhovorů, odpovědi respondentů byly obsáhlé a z hlediska rozsahu měly odpovídající výpovědní hodnotu. Odpovědi, které byly vyhodnocovány pomocí kódování, obsahovaly v průměru 500 znaků. Limitem realizovaného výzkumu je, že nebylo možné dále se respondentů doptávat a navazovat na jejich odpovědi, jako by tomu bylo při rozhovoru. Výše popsané nástroje sběru dat byly jediným možným způsobem, jak výzkum realizovat. Rozšíření nástrojů pro sběr dat poskytuje jejich dostatečné množství pro splnění výzkumných cílů.

### **Analýza prvního nástroje sběru dat**

Analýza dat získaných z prvního nástroje sběru dat výzkumného souboru byla realizovaná převážně metodou kódování, které vycházelo primárně z deduktivně stanovených klíčových kategorií, které se kryly s hlavním tématem dílčích jednotlivých otázek formulovaných pro respondenty. S ohledem na limity výzkumu, kdy nebylo možné realizovat rozhovory osobně a reagovat na odpovědi respondentů doplňujícími otázkami, které by se zaměřovaly na specifické a klasické kompetence učitelů ve škole, autorka na základě klíčových informací, které jí respondenti poskytli, vyhodnotila, jakými kompetencemi učitelé disponují. Pro přehlednost byla vytvořena tabulka znázorňující kompetence respondentů, které byly zjištěny na základě analýzy jednotlivých kategorií (viz. Tabulka č.2). Kategoriální systém byl vytvořen deduktivně induktivním postupem, nejdříve byly formulovány deduktivní kategorie pro první fázi kódování datasetu, v rámci kódování byly na základě dat v některých případech formulovány induktivní kódy k jednotlivým hlavním kategoriím. U otázek, kde bylo možné data vizualizovat pomocí grafu byla použita tato metoda.

Pro zpracování a vyhodnocení získaných dat za pomoci kódování byly vytvořeny kategorie:

- 1) Dosažené vzdělání
- 2) Volba profese
- 3) Předchozí praxe
- 4) Pedagogická praxe
- 5) Objevení Reggio Emilia
- 6) Proč Reggio Emilia
- 7) Rozdíly
- 8) Uplatňování filozofie
- 9) Vliv
- 10) Profesionální růst

Kategorie jsou blíže specifikovány a popsány v následujícím textu (viz. Kapitola č. 6).

#### **Analýza druhého nástroje sběru dat**

Data získaná z druhého nástroje sběru dat, dotazníku, byla vyhodnocena pomocí deskriptivních statistických metod. Výsledky jsou blíže specifikovány a popsány v následujícím textu (viz. Kapitola č. 6).

#### **5.2.3 Výzkumný soubor – respondenti**

Pro získání potřebných dat byli osloveni pracovníci s Reggio Emilia pedagogikou ve Švýcarsku. Kritérium výběru respondentů bylo:

- pracovat s věkovou skupinou dětí od čtyř do šesti let
- pracovat v konkrétní Reggio Emilia inspired škole

Na základě těchto požadavků vznikl výzkumný soubor deseti pracovníků v Reggio Emilia inspired škole, kteří pracují s dětmi ve věku od čtyř do šesti let. Ve výzkumném vzorku se jednalo o pět učitelů v předškolní sekci, čtyři ateliéristy a spoluzakladatelku školy. Tito respondenti byli osloveni, aby autorka získala potřebná data o osobnostních, profesních a pedagogických kompetencích identifikujících učitele pracující v Reggio Emilia inspired škole. Veškeré informace o respondentech byly anonymizovány a jejich jména byla zakódována (A1-A10). Přehled jednotlivých respondentů se nachází v následující tabulce.

Tabulka č. 1: Údaje o respondentech

KÓD	Dosažené vzdělání	Pedagogická praxe před RE	Reggio Emilia pedagogika
A1	Vysoká škola pedagogická	Vysokoškolské praxe	10 let
A2	Konzervatoř, umělecká škola	Žádná	8 let
A3	Vysoká škola nepedagogická	Žádná	8 let
A4	Vysoká škola nepedagogická	Žádná	9 let
A5	Konzervatoř, umělecká škola	Žádná	10 let
A6	Vysoká škola pedagogická	9 let	3 roky
A7	Certifikát z oboru pedagogiky	Odborné praxe	9 let
A8	Vysoká škola pedagogická	Vysokoškolské praxe	3 roky
A9	Vysoká škola pedagogická	Vysokoškolské praxe	10 let
A10	Certifikát z oboru pedagogiky	Odborné praxe	4 roky

Zdroj: autorka

Pro získání doplňujících dat byli osloveni učitelé dětí ve věku od čtyř do šesti let v klasických školách nacházejících se v okolí Reggio Emilia inspired školy. Dotazník byl zaslán do šesti škol, které splňovaly tato kritéria. Zde vznikl vzorek dalších dvaceti tří učitelů.

#### 5.2.4 Harmonogram výzkumu

- fáze výzkumu:** V průběhu školního roku 2022/2023 autorka prohlubovala své teoretické znalosti. O vzdělávání dětí ve věku od čtyř do šesti let a kompetencích pedagogů, pracujících s touto věkovou skupinou, ve školách ve francouzsky mluvící oblasti Švýcarska. O Reggio Emilia pedagogice a kompetencích učitelů specifických pro tento alternativní směr.
- fáze výzkumu:** V říjnu roku 2023 autorka sestavila otázky do dotazníku pro učitele pracující v konkrétní Reggio Emilia inspired škole a následně učitele oslovila. V listopadu roku 2023 autorka získala všechna dostupná data z prvního nástroje sběru dat.
- fáze výzkumu:** Na základě vyhodnocení prvního nástroje sběru dat autorka v lednu roku 2024 oslovila učitele pracující ve školách v okolí Reggio Emilia inspired školy, od kterých do února roku 2024 získávala potřebná data. V březnu roku 2024 proběhlo celkové vyhodnocení výzkumného šetření.

# VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

## 6 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny do dvou podkapitol, první podkapitola popisuje vyhodnocení a výsledky získané z prvního nástroje sběru dat, dotazníku pro pracovníky, kteří pracují s dětmi v předškolní sekci v Reggio Emilia inspired škole. Druhá podkapitola poskytuje vyhodnocení a výsledky získané z druhého nástroje sběru dat, dotazníku pro učitele v klasických školách, které se nacházejí v okolí konkrétní Reggio Emilia inspired školy.

### 6.1 První nástroj sběru dat – Dotazník č. 1

Dotazník č. 1 sloužil ke zmapování profesních i osobnostních kompetencí učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko) s věkovou skupinou dětí od čtyř do šesti let. Tento nástroj poskytl data o dosaženém vzdělání učitelů, motivaci k volbě povolání, profesním vývoji před nástupem do Reggio Emilia inspired školy a předchozí pedagogické praxi ve veřejných školách. Dále o objevení Reggio Emilia směru učiteli, motivaci k práci v Reggio Emilia škole, největších rozdílech, které učitelé vidí mezi pedagogickou praxí ve veřejných školách (Švýcarsko) a v Reggio Emilia inspired škole, náročnosti přijímání filozofie tohoto směru, vlivu Reggio Emilia filozofie na jejich osobnost a o vzdělání v oblasti Reggio Emilia. Na základě analýzy odpovědí respondentů proběhlo vyhodnocení, jakými kompetencemi, který z respondentů disponuje.

Pro přehlednost vyhodnocení, jakými kompetencemi učitelé disponují a na základě kterých kategorií to bylo zjištěno, byla sestavena Tabulka č. 2. Tabulka obsahuje výčet sedmi specifických kompetencí, které jsou potřebné pro učitele v Reggio Emilia inspired institucích a poslední kolonka jsou kompetence učitelů v klasickém modelu školy. Specifické kompetence, které odpovídají kompetencím v klasickém modelu školy, tedy schopnost spolupráce, schopnost sebereflexe a budování vztahů jsou podtrženy. Následně tabulka obsahuje osm z deseti kategorií, které byly vyhodnocovány. U dvou kategorií (Kategorie č. 1 a Kategorie č. 10), které nejsou zahrnuty v tabulce, stačil slovní popis a díky tomu zbylo více prostoru pro kategorie, které byly kódované. V tabulce je každý respondent označen svou barvou a výčet respondentů v dané kolonce je, pro přehlednost, vždy v pořadí.



Na základě toho lze snadno zjistit, ve které kategorii bylo zjištěno, jakou kompetencí disponuje a dohledat si poté podrobnější informace v textu. Při čtení tabulky lze také zjistit, zda bylo na základě analýzy dat zjištěno, že každý respondent disponuje všemi specifickými kompetencemi.

Tabulka č. 2: Kterými kompetencemi disponují učitelé v Reggio Emilia inspired škole

KOMPETENCE	Kategorie č. 2 Volba profese	Kategorie č. 3 Předchozí praxe	Kategorie č. 4 Pedagogická praxe	Kategorie č. 5 Objevení Reggio Emilia	Kategorie č. 6 Proč Reggio Emilia	Kategorie č. 7 Rozdíly	Kategorie č. 8 Uplatňování filozofie	Kategorie č. 9 Vliv
Vedení vzdělávací dokumentace	A2 A3 A4 A5			A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A1	A1 A2 A3 A5 A6 A7 A9 A10		A1 A2 A9 A10
Projektování vzdělávací nabídky	A2 A3 A4 A5			A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A1	A1 A2 A3 A5 A6 A7 A8 A9 A10		A1 A2 A9 A10
<u>Schopnost spolupráce</u>	A2 A3 A4 A5 A6 A8 A9 A10	A6 A7 A8 A9 A10	A1 A6 A7 A8 A9 A10	A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A2 A3 A4			
Podporování potenciálu dětí		A2 A3 A4 A5		A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A5 A6 A7	A1 A2 A6 A7 A8 A9 A10		A1 A8 A9 A10
<u>Schopnost sebereflexe</u>	A1 A6 A7 A8 A9 A10	A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10	A1 A6 A7 A8 A9 A10	A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A2 A3 A4		A6 A7 A8 A9 A10	A3 A7 A8 A9
<u>Budování vztahů</u>	A6 A7 A8 A9 A10		A1 A6 A7 A8 A9 A10	A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A5 A6 A7	A1 A2 A5 A6 A7 A8 A9 A10		A9 A10
Motivování k učení	A2 A3 A4 A5			A1 A2 A3 A4 A5 A7 A8 A9	A2 A3 A4	A1 A2 A3 A5 A6 A7 A9 A10		A1 A2 A9 A10
Kompetence učitelů v klasických školách	A1 A6 A8 A9 A10	A6 A8 A9	A1 A6 A8 A9 A10					

Respondenti: A1 A2 A3 A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10

Zdroj: autorka

### Kategorie č. 1: Dosažené vzdělání

První otázka byla zaměřena na zjištění dosaženého vzdělání učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko). Pro přehlednost byla vytvořena tabulka.

Tabulka č. 3: Dosažené vzdělání učitelů

Dosažené vzdělání	Počet respondentů
<b>Vysoká škola pedagogická</b>	4
<b>Vysoká škola nepedagogická</b>	2
<b>Certifikát z oboru pedagogiky</b>	2
<b>Konzervatoř, umělecká škola</b>	2

Zdroj: autorka

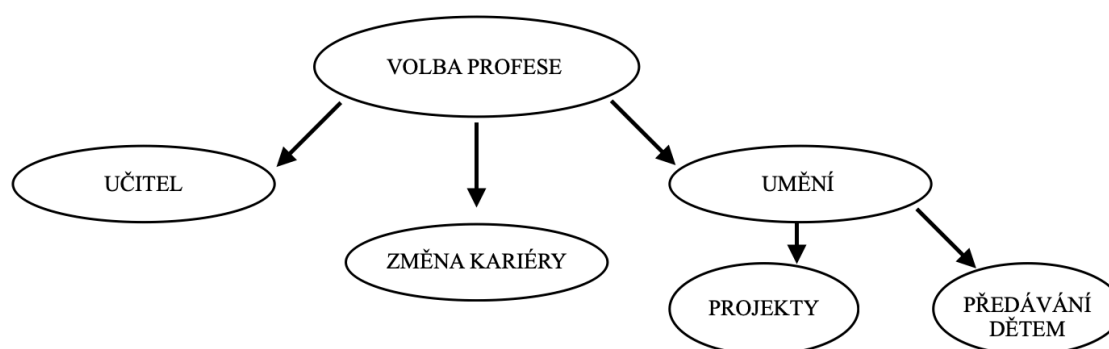
Respondenti A1, A6, A8 a A9 uvedli, že mají vystudovanou vysokou školu v oboru pedagogiky, respondenti A3 a A4, že mají vystudovanou vysokou školu v nepedagogických oborech, byly to fakulta umění a fakulta humanitních studií. Respondenti A7 a A10 získali

certifikát v oboru pedagogiky ESEDE – *Education de l'enfance* a respondenti A2 a A5 vystudovali uměleckou školu nebo konzervatoř (viz. Tabulka č. 3). Na základě analýzy těchto dat z výzkumu vyplývá, že kvalifikace pedagogů v Reggio Emilia inspired škole není standardní a neodpovídá kvalifikačnímu profilu učitelů ve Švýcarsku, kde je nutné mít pro výkon profese preprimárního pedagoga dosažené bakalářské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky.

## Kategorie č. 2: Volba profese

Druhá otázka se zabírala tím, co pracovníky v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko) vedlo k volbě povolání učitele dětí ve věku od čtyř do šesti let.

Obrázek č. 1: Vztahová mapa – Volba profese



zdroj: autorka.

Tento okruh vznikl z odpovědí respondentů na otázku, co je vedlo k volbě jejich povolání. Na základě vyhodnocení dotazníku byly určeny tři deskriptivní kódy:

- Změna kariéry

Respondenti A1 a A7 z výzkumného souboru se pro profesi učitele dětí ve věku od čtyř do šesti let rozhodli proto, že chtěli změnit svou kariéru. Oba respondenti za sebou měli mnohaletou praxi v jiném zaměstnání. Respondentka A1 pracovala jako výzkumník a následně dělala workshopy po školách, uvedla: „*Od práce se staršími dětmi jsem se začala dostávat k práci s mladšími dětmi, nakonec jsem začala dělat workshopy v mateřských školách a zjistila jsem, že práce s touto věkovou skupinou mě baví*“. Respondentka A2 pracovala s dětmi různého věku v oblasti poradenství a podpory dětí, následně se rozhodla pro změnu a začala pracovat v Reggio Emilia inspired škole, uvedla: „*Začala jsem pracovat v Reggio Emilia škole ve školní skupině, ale táhlo mě to více k předškolním dětem, tak jsem se rozhodla to vyzkoušet a našla jsem se v tom*“.

- Umění

Respondenti A2, A3, A4 a A5 uvedli, že jejich povolání nebylo učitelství, všichni byli umělci, kteří pracovali ve svém oboru. S ohledem na to, že pro Reggio Emilia pedagogický směr jsou charakteristické ateliéry, nastoupili do školy na pozici ateliéristů.

Respondenti A2 a A4 uvedli, že se zabývají vedením projektů, z nichž respondentka A2 uvedla: „*Hlavní náplň mé práce je práce na projektech s mladšími i staršími dětmi*“, respondentka A4 uvedla: „*Pracuji jak se školními, tak předškolními skupinami, vedu ateliéry a výtvarné aktivity*“.

Respondenti A3 a A5 uvedli, že začali ve škole pracovat proto, aby mohli předávat své znalosti a zkušenosti, respondentka A3 byla profesionální tanečnicí, uvedla: „*Rozhodla jsem se doplnit si vzdělání, abych mohla po ukončení kariéry tanec učit děti. Díky tomu se mohu živit tím, co mě baví a naplňuje*“. Respondentka A5 vede ve škole pohybový ateliér a zaměřuje se na cvičení.

- Učitel

Respondenti A6, A8, A9 a A10 uvedli, že se pro profesi učitele dětí v předškolním věku rozhodli již během studií. Respondentka A8 uvádí, že chtěla učitelku dělat již od mala: „*Bylo to mé vysněné povolání. Rozhodla jsem se proto po střední škole, že půjdu na vysokou školu pedagogickou, abych si tento sen mohla splnit*“. Respondenti A6 a A10 uvedli, že se pro volbu profese rozhodli na střední škole, kdy si přivydělávali jako instruktoři na dětských táborech, chůvy a podobně. Respondentka A9 se rozhodla na vysoké škole, uvádí: „*Původně jsem nevěděla, jakým směrem se chci ubírat, ale když jsem během praxí narazila na školu Reggio Emilia inspired, zjistila jsem, že v této pedagogické filozofii nacházím smysl*“.

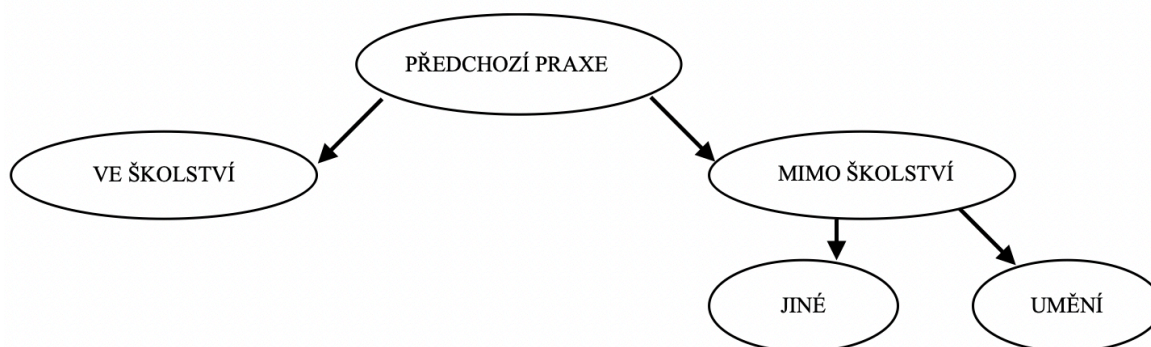
Na základě analýzy této kategorie bylo zjištěno, že zaměstnanci, kteří pracují s dětmi v předškolní sekci v Reggio Emilia inspired škole ve většině případů nikdy neučili v klasických školách. Někteří z nich nemají vysoké školy pedagogického zaměření a někteří se pro práci učitele rozhodli během studií. Na základě toho, že řada respondentů nemá povinné vzdělání, které by potřebovala k výkonu profese učitele v klasické škole, je možné vyhodnotit, že ne všichni disponují kompetencemi, jako učitelé v klasických školách. Z výzkumu ale vyplývá, že pedagogický tým je různorodý a zaměstnanci disponují kompetencemi, které jsou potřebné pro práci v Reggio Emilia inspired škole (viz. Tabulka č. 2). Respondenti A1 a A7, u kterých šlo o změnu kariéry disponují specifickými

kompetencemi jako je schopnost sebereflexe, protože byli schopni změnit svou profesní dráhu a naučit se a přizpůsobit se fungování Reggio Emilia. Respondenti A2, A3, A4 a A5, které do Reggio Emilia inspirovaly školy přitáhlo umění, jsou nepochybně kreativní, umělecky založení, jsou schopni vést ateliéry a realizovat dlouhodobé či krátkodobé projekty. K tomu je zapotřebí, aby disponovali specifickými kompetencemi, jako je projektování vzdělávací nabídky, vedení vzdělávací dokumentace, schopnost spolupráce a motivování k učení na základě prožitku. Respondenti A6, A8, a A9, kteří se pro práci v Reggio Emilia inspirovaly škole rozhodli na základě toho, že se chtěli stát učitelem, disponují stejnými kompetencemi, jako učitelé v klasických školách, protože absolvovali povinné vysokoškolské vzdělání. Respondentka A10, která absolvovala odborné praxe, disponuje stejnými kompetencemi, jako respondenti, kteří absolvovali vysokoškolské studium v oboru preprimární a primární pedagogiky, kromě schopností vyučovat didaktické předměty na základě teoretických znalostí, což ale v předškolní sekci v Reggio Emilia inspirovaly škole nepotřebuje. To znamená, že by měla být, s ohledem na její vzdělání, schopna spolupráce, sebereflexe a budování pozitivních vztahů a klimatu, stejně jako respondenti A6, A8 a A9.

### Kategorie č. 3: Předchozí praxe

Třetí otázka se zaměřila na profesní vývoj pedagogických i nepedagogických pracovníků před připojením se ke škole Reggio Emilia inspirovaly škole.

Obrázek č. 2: Vztahová mapa – Předchozí praxe



Zdroj: autorka.

Tento okruh vznikl z odpovědí respondentů na otázku, jaký byl jejich profesní vývoj, kde pracovali a co dělali, než začali pracovat v Reggio Emilia inspirovaly škole (Švýcarsko). Na základě vyhodnocení dotazníku byly vytvořeny dva deskriptivní kódy:

- Ve školství

Respondenti A6, A8, A9 a A10 z výzkumného souboru přišli do Reggio Emilia školy s nějakou pedagogickou praxí, respondentka A6 měla devítileté zkušenosti s prací s dětmi ve věku do šesti let, uvádí: *„několik let jsem pracovala jako pedagog v „le petit jardin“, poté jsem začala pracovat jako učitelka v klasické škole ve třídě pro děti od čtyř do šesti let a jako instruktorka jógy pro děti.“* Zbylí respondenti v této kategorii, tedy respondenti A8, A9 a A10 absolvovali vysokoškolské praxe během studií preprimární a primární pedagogiky. Respondentka A8 byla na praxi i v jiném alternativním modelu preprimárního vzdělávání, uvedla: *„měla jsem praxe na různých školách, jednu praxi jsem absolvovala v Montessori škole a zjistila jsem, že mě to táhne k alternativním směrům“*. Respondentka A9 plnila v Reggio Emilia inspired škole jednu z povinných praxí během studia, uvádí: *„Škola se mi zalíbila, ještě během studia jsem zde začala pracovat jako asistentka. Po dokončení bakalářského studia jsem nastoupila na plný úvazek na pozici učitelky, nyní jsem od začátku roku 2023 ředitelkou sekce předškolního vzdělávání“*. Respondentka A10 plnila odborné praxe na několika školách během certifikovaného studia ESEDE, uvádí: *„...domluvila jsem si tam (Reggio Emilia inspired škola) praxi. Po dokončení studijního programu jsem do školy nastoupila na pozici učitelky“*.

- Mimo školství

Respondenti A1, A2, A3, A4, A5 a A7 z výzkumného souboru pracovali před nástupem do Reggio Emilia školy mimo školství. Respondentka A1 pracovala ve vědě, uvedla: *„10 let jsem pracovala ve výzkumu v nanotechnologii, následně jsem vedla vědecké workshopy pro základní a střední školy a až poté i pro mateřské školy“*. Respondenti A2, A3, A4 a A5 se věnovali umění. Respondenti A2 a A4 vystudovali výtvarné umění a věnovali se umělecké kariéře. Respondentka A2 uvedla: *„Celý svůj život jsem se věnovala umění, před několika lety jsem dostala příležitost vést umělecký kroužek pro děti. Moc mě bavilo propojovat uměleckou tvorbu s prací s dětmi.“* Respondentka A3 byla profesionální tanečnicí, uvedla: *„Živila jsem se tancem. Jendou jsem dostala příležitost vést lekce tance pro děti, práce mě natolik bavila že jsem u toho zůstala a pravidelně jsem lekce vedla“*. Respondentka A5 byla lektorem jógy a uvedla: *„Byla jsem učitelkou tance a lektorkou jógy, poté jsem začala vést lekce a workshopy jógy pro školy i rodiny.“* Respondentka A7 před nástupem do Reggio Emilia inspired školy pracovala s dětmi různých věkových kategorií, uvádí: *„Deset let jsem*

*pracovala v CVAJ, což je nezisková organizace, která slouží na podporu a ochranu dětí a mladistvých v kantonu Vaud“.*

Z analýzy dat v této kategorii vyplývá, že čtyři členové pedagogického sboru měli před nástupem do Reggio Emilia inspired školy zkušenosti s pedagogickou prací s dětmi ve věku od čtyř do šesti let. Zbytek, tedy šest zaměstnanců, před nástupem do konkrétní školy pracovalo mimo školství. Respondentka A6, která před nástupem do Reggio Emilia inspired školy pracovala v klasické škole a respondenti A8 a A9, kteří plnili odborné praxe během vysokoškolského studia v oboru preprimární a primární pedagogiky, do školy přicházeli se stejnými kompetencemi, kterými disponují učitelé v klasických školách (viz. Tabulka č. 2). Respondentka A7 pracovala v organizaci na podporu a ochranu dětí a mladistvých, kde se setkala s řadou situací, které nejsou pro učitele v předškolní sekci běžné. Na základě své desetileté praxe v organizaci přicházela do instituce vybaven řadou kompetencí a schopností, jako například schopnost reflexe a sebereflexe, spolupráce, jednat v krizových situacích, rozklíčovat problémovou situaci, budovat vztahy a podobně. Tyto kompetence jsou dále využitelné v její pedagogické praxi. Respondentka A1, která uvedla, že před nástupem do Reggio Emilia inspired školy pracovala ve výzkumu, ze své předchozí profese do instituce přicházela s širokým spektrem dovedností. Ve vědeckém prostředí je třeba disponovat některými kompetencemi, které se shodují s kompetenčním rámcem učitele v Reggio Emilia. Mezi tyto kompetence se řadí schopnost spolupráce, schopnost reflexe, sebereflexe a motivování k učení. Respondenti A2, A3, A4 a A5 se věnovali dráze umělce, tito respondenti jsou kreativní a kompetentní k vedení ateliérů a projektů, disponují specifickými kompetencemi jako projektování vzdělávací nabídky, schopností spolupráce a sebereflexe a schopností motivovat děti k učení.

#### **Kategorie č. 4: Pedagogická praxe**

Čtvrtá otázka zjišťovala, jak dlouho učitelé pracovali ve škole, která se neřídila Reggio Emilia pedagogikou před nástupem do Reggio Emilia inspired školy. Pro přehlednost byla sestaven tabulka.

Tabulka č. 4: Pedagogická praxe učitelů

Pedagogická praxe	Počet respondentů
Práce v klasickém modelu školy	1
Vysokoškolské praxe	3
Odborné praxe během kurzu	2
Bez předchozí praxe ve školství	4

Zdroj: autorka

Respondentka A6 odpověděla, že má předchozí pedagogickou praxi v klasické švýcarské škole s věkovou skupinou dětí od čtyř do šesti let, její praxe v klasické škole trvala tři roky. Respondenti A1, A8 a A9 uvedli, že absolvovali povinné praxe během studií na vysoké škole pedagogické, respondenti A7 a A10 uvedli, že měli odborné praxe během certifikovaného kurzu a respondenti A2, A3, A4 a A5 uvedli, že neměli žádnou pedagogickou praxi před nástupem do Reggio Emilia inspired školy. Z vyhodnocení čtvrté otázky vyplývá, že respondenti A2, A3, A4, A5, A7 a A10 z Reggio Emilia inspired školy nedisponují všemi kompetencemi jako učitelé v klasických školách, protože nemají vysokoškolské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky. Z nichž respondenti A7 a A10 disponují řadou kompetencí, které získali na odborných praxích během tříletého kurzu, ale nejsou kompetentní například ke vzdělávání v oblasti matematiky v klasickém modelu školy. Respondenti A1, A6, A8 a A9 disponují stejnými kompetencemi, jako učitelé v klasických školách (viz. Tabulka č. 2).

### **Kategorie č. 5: Objevení Reggio Emilia**

Pátá otázka zjišťovala, kdy poprvé učitele v Reggio Emilia inspired škole objevili Reggio Emilia pedagogický směr. Pro přehlednost byla vytvořena tabulka.

Tabulka č. 5: Objevení Reggio Emilia pedagogiky

Objevení RE pedagogiky	Počet respondentů
<b>Rok 2014</b>	3
<b>Rok 2015</b>	2
<b>Rok 2016</b>	2
<b>Rok 2020</b>	1
<b>Rok 2021</b>	2

Zdroj: autorka

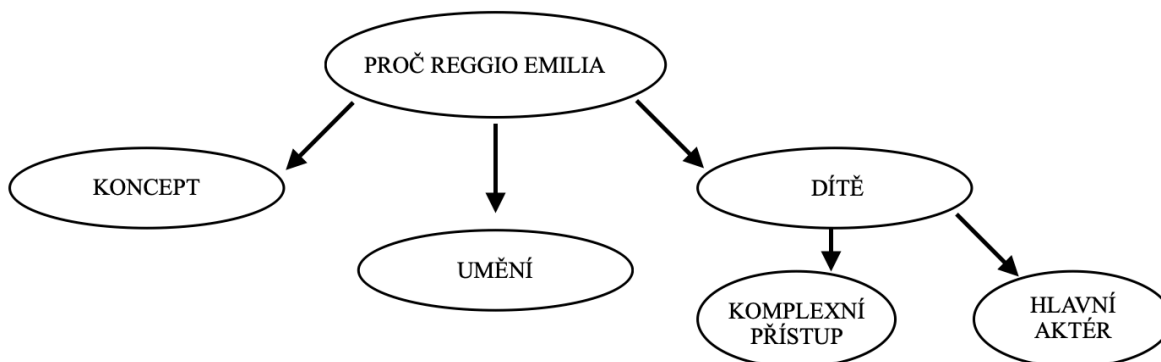
V otázce číslo 5 někteří respondenti neuvedli pouze rok, kdy se s pedagogikou Reggio Emilia seznámili, ale také při jaké příležitosti. Respondenti A1, A5 a A9 se s Reggio Emilia pedagogikou seznámili již v roce 2014, respondenti A4 a A7 v roce 2015, respondentka A4, když přijela na stáž do Švýcarska a respondentka A7 naopak při cestě do Švédk. Respondenti A2 a A3 v roce 2016, respondentka A10 v roce 2020 během studií na vysoké škole, v roce 2021 respondentka A8 také na vysoké škole a v tentýž roce i respondentka A6. Z výzkumu vyplývá, že respondenti A1, A2, A3, A4, A5, A7 a A9, kteří pracují v Reggio Emilia inspired škole, znají a pracují s pedagogikou minimálně 8 let, z nichž respondenti A1, A5 a A9 byli u zrodu konkrétní Reggio Emilia inspired školy, která byla první Reggio Emilia inspired školou v zemi. Lze předpokládat, že si tyto respondenti během let osvojili schopnosti a dovednosti pro výkon profese a disponují specifickými kompetencemi pro působení v Reggio Emilia inspired škole (viz. Tabulka č. 2). Na základě toho mohou pomáhat učitelkám, které ve škole nepracují tak dlouho s osvojováním si specifických kompetencí jako je vedení vzdělávací dokumentace, projektování vzdělávání nabídky a podporování potenciálu dítěte.



## Kategorie č. 6: Proč Reggio Emilia

Šestá otázka zkoumala, proč se učitelé rozhodli pro práci v Reggio Emilia inspired škole.

Obrázek č. 3: Vztahová mapa – Proč Reggio Emilia



Zdroj: autorka

Tento okruh vznikl z odpovědí respondentů na otázku, na základě čeho se rozhodli pro práci v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko). Na základě vyhodnocení dotazníku byly vytvořeny tři deskriptivní kódy:

- Koncept

Respondenti A1, A9 a A10 z výzkumného souboru uvedli, že je zaujal koncept tohoto pedagogického směru. Respondentku A1 a A10 oslovilo prostředí, ve kterém se utvářejí kontexty, respondentka A1 uvádí: „V Reggio Emilia pedagogice je kladen velký důraz na dítě jako aktéra konstrukce svého vědění, to pro mě bylo nejdůležitější zjištění. Měla jsem možnost pozorovat učitele při práci. Učitelé byli v roli průvodců, vytvářeli kontexty, které dětem umožnily klást otázky a uvažovat. Vzhledem k tomu, že jsem působila ve vědeckém prostředí, mi byly tyto metody výuky blízké“. Respondentku A9 zaujala svoboda dítěte ve vzdělávacím procesu, uvedla: „Zaujal mě tento vzdělávací koncept, odlišnost tohoto konceptu od standartního modelu vzdělávání, zvláště to, jaký důraz se klade na svobodu dětí“.

- Umění

Respondenty A2, A3 a A4 z výzkumného souboru oslovilo umění a jeho váha ve vzdělávání v Reggio Emilia pedagogice. Všichni tři respondenti byli původně umělci. Respondentky A2 a A4 do Reggio Emilia inspired školy přitáhly ateliéry a projekty, respondentka A4 uvedla: „Vždy jsem cítila a viděla smysl v tom, předávat krásy výtvarného umění dětem.“

*V Reggio Emilia se zaměřujeme právě na práci s uměním v rámci ateliérů, což pro mě představovalo ideální spojení mé lásky k umění a práci s dětmi“.* Respondentku A3 neoslovilo pouze umění, ale také komplexní přístup, uvedla: *„Líbilo se mi propojení vzdělávání dětí s uměním, s tancem, výtvarným uměním a podobně. Líbil se mi také komplexní přístup a zaměření na dítě“.*

○ Dítě

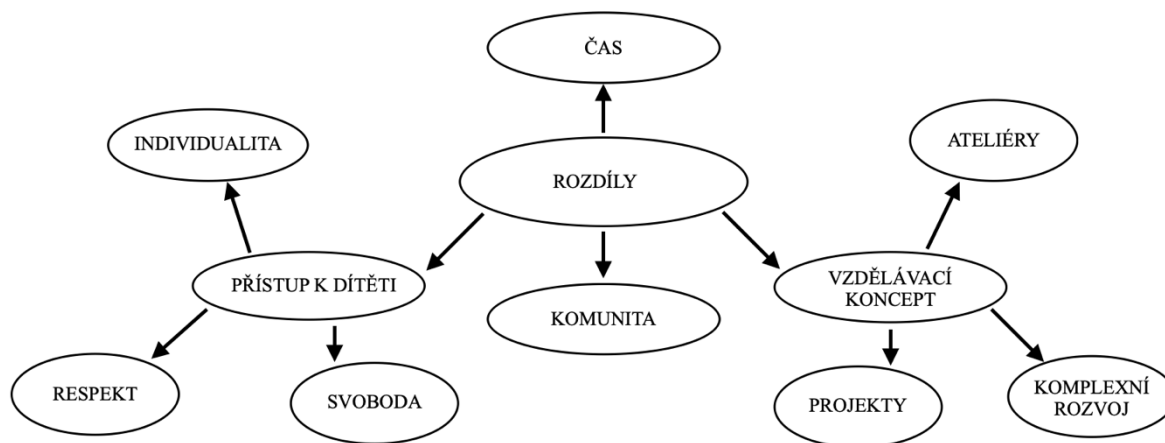
Respondenti A5, A6 a A7 z výzkumného souboru nejvíce oslovila orientace na dítě v konceptu Reggio Emilia pedagogiky. Respondentku A5 zaujalo, že je dítě hlavním aktérem ve vzdělávání, uvedla: *„Dostala jsem nabídku na vedení pohybového ateliéru a realizování workshopů pro rodiny, takovou nabídku jsem nemohla odmítnout. Reggio Emilia přístup mě zaujal natolik, že jsem zde začala pracovat i jako asistentka, líbí se mi, že dítě je zde hlavním aktérem vzdělávání“.* Respondentka A6 si díky pracovním zkušenostem z klasické školy začala uvědomovat, že by chtěla svou práci dělat jinak, uvedla: *„Když jsem začala pracovat ve státní škole, viděla jsem i stinné stránky státního vzdělávání, poté jsem objevila Reggio Emilia pedagogiku, kdybych ji objevila dřív, rozhodla bych pro změnu dříve. Ztotožňuji se s touto filozofií a je mi blízký přístup k dětem, který se zde uplatňuje“.* Respondentku A7 zaujal přístup k dětem, uvedla: *„Nadchl mě přístup učitelů k dětem a práci s nimi, rovnocennost mezi všemi, sdílení a zapojování dětí a rodičů do chodu školy. Celkově mě nejvíce zaujala komplexnost programu, rozvoj dětské fantazie a zvědavosti“.*

Na základě vyhodnocení dat získaných z odpovědí respondentů na konkrétní otázku lze říct, že respondenty nejvíce oslovil koncept pedagogického směru, to, jak zásadní roli hraje ve vzdělávacím procesu umění a že je v tomto pedagogickém přístupu výchova a vzdělávání orientované na dítě. Respondenti A1, A9 a A10 se rozhodli pro práci v Reggio Emilia inspirovaně škole, protože je oslovil koncept odlišný od klasického modelu školy. Respondentka A1, která přišla z vědeckého prostředí, by měla disponovat kompetencemi potřebnými pro vedení vzdělávací dokumentace a projektování vzdělávací nabídky. Respondenti A2, A3 a A4, které nejvíce oslovilo umění a přišli z uměleckého prostředí, aby vedly projekty a ateliéry, disponují specifickými kompetencemi jako je schopnost spolupráce, reflexe a sebereflexe a motivování k učení prožitkem. Respondenti A5, A6 a A7, na základě jejich odpovědí, disponují kompetencemi potřebnými pro podporu potenciálu dítěte a budování vztahů (viz. Tabulka č. 2).

## Kategorie č. 7: Rozdíly

Sedmá otázka mapovala, jaké jsou podle učitelů největší rozdíly v pedagogické práci mezi veřejnými švýcarskými školami a školami inspirovanými Reggio Emilia pedagogikou.

Obrázek č. 4: Vztahová mapa – Rozdíly v pedagogice



Zdroj: autorka

Tento okruh vznikl z odpovědí respondentů na otázku, jaké jsou podle nich největší rozdíly v pedagogické práci mezi veřejnými školami a školami pracující s Reggio Emilia filozofií. Na základě vyhodnocení dotazníku bylo zjištěno, že respondenti uváděli vždy několik rozdílů, proto byly vytvořeny čtyři induktivní kódy:

- Vzdělávací koncept

Respondenti A1, A2, A3, A5, A6, A7, A9 a A10 uvedli jako jeden z největších rozdílů, který vidí v Reggio Emilia přístupu, vzdělávací koncept. Z výčtu respondentů můžeme vidět, že se jedná o osm respondentů z deseti. Respondenti A5 a A6 v tomto induktivním kódu uvedli komplexní rozvoj dítěte. Respondenti A2, A3, A5, A6, A9 a A10 uvedli ateliéry a respondenti A1, A5, A6, A7 a A10 projekty. Respondentka A1 napsala jako jeden z největších rozdílů jiný vzdělávací koncept a přístup k dítěti, uvádí: „v tom, že Reggio Emilia přístup se snaží o vytvoření podmínek, které umožňují dětem, aby se učily samy a v realizaci projektů, které mají pro děti velký význam“. Respondentka A2 uvedla: „uplatňování individuálního přístupu, který je důležitý a přináší viditelné výsledky, prostor pro kreativitu a kreativní práce, který je dětem dopřáván a práce v ateliérech“ a respondentka A7: „snažím se dávat dětem větší prostor k podpoře jejich kreativity, konstruktivního myšlení, získávání zkušeností a podobně, prostě se snažím podporovat jejich komplexní rozvoj“.

- Přístup k dítěti

Respondenti A1, A2, A6, A7, A8, A9 a A10 také uvedli, že největší rozdíl vidí v přístupu k dítěti, jedná se o sedm respondentů z deseti. Respondenti A1, A2, A6, A8, A9 a A10 uvedli uznávání individuality dětí. Respondenti A1, A7 a A10 uváděli respekt k dětem a respondenti A1, A7 a A9 uvedli svobodu dítěte. Respondentka A6 uvedla: „*Největší rozdíly vidím v tom, že u nás ve škole je kladen velký důraz na autonomii dítěte. Hodně se zaměřujeme na rozvoj kreativity a na pracování dětské fantazie*“ a respondentka A8: „*jaký důraz se klade na individualitu a osobnost dítěte a jeho potřeby, ve státních školách se musí naplňovat vzdělávací programy, každá učitelka má vytyčené cíle, kterých musí dosáhnout a je pro ni náročné individualizovat svou činnost dle potřeb dětí*“.

- Čas

Respondenti A5, A7, A8 a A10 také uvedli, že vidí rozdíl v organizaci času a práce s ním. Respondentka A5 uvedla: „*Realizace projektů a práce s časem, kdy děti nemusí dokončit činnost v konkrétním čase, ale mají prostor pro rozvoj vlastní fantazie a schopností*“ a respondentka A7: „*Dětem se dostává dostatek času, podle jejich individuálních potřeb pro získávání dovedností a jsou respektovány jejich zájmy, to u nich podporuje sebevědomí a individualitu.*“

- Komunita

Respondenti A3, A6, A7, A8, A9 a A10 uvedli, že je pro ně největší rozdíl v komunitě školy. Respondentka A3 uvedla: „*Velký rozdíl vnímám také v propojení školy s rodinou a komunitou školy*“ a respondentka A9 uvedla: „*otevřené komunitě školy a propojení s rodinou, kdy se snažíme udržovat rodinné prostředí a zapojovat je do vzdělávacího procesu*“. Respondentka A4 napsala, že se ve Švýcarsku nevzdělávala a ani nepracovala na jiné škole, která by se neřídila principy Reggio Emilia, proto na otázku nemůže odpovědět. Na základě obsáhlosti této kategorie a odpovědí většiny respondentů byla sestavena tabulka, která znázorňuje výčet rozdílností, které uvádí každý respondent.

Tabulka č. 6: Rozdíly v pedagogice

Respondent	Vzdělávací koncept	Přístup k dítěti	Čas	Komunita
A1	ano	ano		
A2	ano	ano		
A3	ano			ano
A4				
A5	ano		ano	
A6	ano	ano		ano
A7	ano	ano	ano	ano
A8		ano	ano	ano
A9	ano	ano		ano
A10	ano	ano	ano	ano

Zdroj: autorka

Na základě vyhodnocení dat z dotazníku bylo zjištěno, že učitelé v Reggio Emilia inspired škole vidí největší rozdíly ve vzdělávacím konceptu, kde se zaměřují na komplexní rozvoj dětí, realizaci projektů a ateliéry. Dále vidí rozdíly v přístupu k dětem, dávají dětem svobodu, zaměřují se na jejich individualitu a respektují jejich potřeby. Také uváděli práci s časem a budování komunity. Na základě těchto induktivních kódů a odpovědí respondentů lze vyvodit, že respondenti A1, A2, A3, A5, A6, A7, A9 a A10, kteří uvedli vzdělávací koncept disponují specifickými kompetencemi vedení vzdělávací dokumentace, projektování vzdělávací nabídky a motivování k učení. Respondenti A1, A2, A6, A7, A8, A9 a A10, kteří uvedli přístup k dítěti disponují specifickými kompetencemi podporování potenciálu dítěte a budování vztahů. Respondenti A5, A7, A8 a A10, kteří uvedli odlišnou práci s časem, disponují specifickou kompetencí projektování vzdělávací nabídky a ti, kteří uvedli budování komunity disponují specifickou kompetencí budování vztahů (viz. Tabulka č. 2).

## Kategorie č. 8: Uplatňování filozofie

Osmá otázka zjišťovala, co bylo pro pracovníky v Reggio Emilia inspirované škole nejnáročnější při přijímání této filozofie a jejím uplatňování v osobním přístupu k dětem.

Obrázek č. 5: Vztahová mapa – Uplatňování filozofie



Zdroj: autorka

Tento okruh vznikl z odpovědí respondentů na otázku, co pro ně bylo nejnáročnější při přijímání Reggio Emilia filozofie a jejím uplatňování v přístupu k dětem, na základě toho vznikly dva deskriptivní kódy:

- Přeučení

Tento deskriptivní kód vznikl na základě odpovědí většiny respondentů, kteří pracovali v klasických školách anebo studovali na vysoké škole preprimární a primární pedagogiku a procházeli praxemi. Respondenti A6, A7, A8, A9 a A10 odpověděli, že se museli přeučit určité přístupy, které měli osvojeny. Respondentka A6 uvedla: „*Musela jsem se přeučit naučené stereotypy, které jsem si nesla jak z předchozího zaměstnání, tak i z vlastního dětství, ale myslím že se mi to daří celkem dobře*“. Respondentka A7, která neměla zkušenost z klasického modelu školy uvedla: „*S ohledem na mé předchozí profesní zkušenosti jsem se musela naučit děti nevést direktivně, přestat jim říkat, co by měly dělat, ale nechat jim prostor a čas na to, aby na to přišly samy*“. Respondentka A8, která studovala vysokou školu v oboru preprimární a primární pedagogiky uvedla: „*zjistila jsem, že řadu věcí jsem si nesla z dětství. Musela jsem se odnaučit hodnotit, naučit se na věci pohlížet komplexně a dopřávat dětem prostor a čas namísto požadování plnění konkrétních úkolů v daném čase*“.

- První zkušenost

Respondenti A1, A2, A3, A4 a A5 na otázku odpověděli, že do školy přicházeli bez pedagogické praxe v klasickém modelu školy, což jim dle jejich slov pomohlo s přijímáním

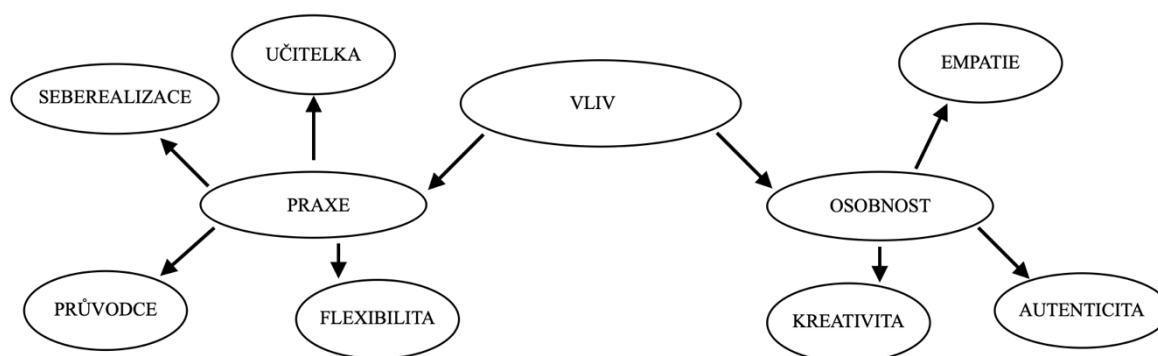
alternativního přístupu. Respondentka A1, která přišla z vědeckého prostředí uvedla: „*Tento přístup jsem si okamžitě osvojila, měl pro mě smysl od samého začátku a nebylo nic, s čím bych se neztotožňovala a měla problém to uplatňovat v praxi*“, respondentka A3 uvedla: „*přijetí Reggio Emilia pro mě nebylo náročné, protože mi tato koncepce přišla přirozená a blízká*“.

Na základě vyhodnocení odpovědí na konkrétní otázku bylo zjištěno, že polovina učitelů se musela přeučit zažité přístupy, se kterými se setkali buďto během svého dětství, nebo při studiu vysoké školy a plnění vysokoškolských praxí anebo práci. Z výsledků získaných analýzou dat lze určit, že respondenti A6, A7, A8, A9 a A10, kteří uvedli, že se museli přeučit zažité stereotypy disponují schopností sebereflexe (viz. Tabulka č. 2).

### Kategorie č. 9: Vliv

Devátá otázka se zabírala tématem, jaký vliv má Reggio Emilia pedagogika na učitele.

Obrázek č. 6: Vztahová mapa – Vliv na pedagogickou praxe



Zdroj: autorka

Tento okruh vznikl z odpovědí respondentů na otázku, jak je Reggio Emilia pedagogika ovlivnila, na základě toho vznikly dva induktivní kódy:

- Praxe

Tento induktivní kód vznikl na základě odpovědí devíti respondentů z deseti. Jedná se o respondenty A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8 a A9 kteří odpověděli, že Reggio Emilia pedagogika ovlivnila jejich praxi. U respondentů A1 a A8 Reggio Emilia pedagogika ovlivnila jejich postoj k dětem, v praxi jsou pro děti nyní v roli průvodců, A8 uvedla: „*V Reggio Emilia je daleko větší prostor pro učitele stát se chápavým a respektujícím průvodcem, což si myslím, že si postupně osvojuji.*“ Respondenti A1, A2, A9 a A10 se díky Reggio Emilia pedagogice seberealizují, A1 uvedla. „*Neustále hledám nejlepší způsob, jak*

*doprovázet každé dítě ve své ZPD (zóna proximálního vývoje), také nápady na obnovení nebo obohacení projektů a dostává se mi prostor pro úvahy prostřednictvím naší dokumentace“.* U respondentů A6, A8, A9 a A10 pedagogický přístup ovlivnil jejich flexibilitu, A10 uvedla: *„Uvědomila jsem si, že klíčová schopnost je schopnost flexibilní reakce na různé situace a potřeby dětí. Naučila jsem se vytvářet otevřené prostředí pro rozvoj dětí. Neustále se snažím posouvat v porozumění a zefektivňovat vzdělávání“.* Respondenti A4, A5 a A7 odpověděli, že se díky Reggio Emilia pedagogice vůbec stali učiteli, A7 uvádí: *„Díky Reggio Emilia jsem se stala učitelkou, takže Reggio Emilia ovlivnilo celý můj život, kariérní ale i osobní“.*

- Osobnost

Kód vznikl na základě vyhodnocení odpovědí sedmi respondentů z deseti, kteří uvedli, že Reggio Emilia pedagogika ovlivnila jejich osobnost. Byli to respondenti A2, A3, A4, A6, A7, A9 a A10. U respondentů A9 a A10 pedagogický směr ovlivnil jejich empatii, A9 uvedla: *„Začala jsem být více empatická, snažím se dětem, a nejen jim, aktivně naslouchat, naslouchat jejich potřebám a formovat podle nich vzdělávací obsah“.* Respondenti A2, A3, A4, A6 a A7 odpověděli, že přístup ovlivnil jejich chápání významu podpory kreativity u dětí, A4 uvedla: *„Snažím se dávat dětem větší prostor k podpoře jejich kreativity, konstruktivního myšlení, získávání zkušeností a podobně, prostě se snažím podporovat jejich komplexní rozvoj“.* Respondenti A3 a A7 odpověděli, že jsou díky pedagogickému směru více autentičtí, respondentka A3 uvedla: *„umožňuje mi být autentičtější učitelem, který je zapojen do tvůrčího procesu vzdělávání“.*

S ohledem na obsáhlost této kategorie a odpovědí většiny respondentů byla sestavena tabulka, která znázorňuje výčet, v čem ovlivnila Reggio Emilia pedagogika každého učitele v jeho pedagogické praxi.



Tabulka č. 7: Vliv na pedagogickou praxi

Respondent	Praxe	Osobnost
A1	ano	
A2	ano	ano
A3		ano
A4	ano	ano
A5	ano	
A6	ano	ano
A7	ano	ano
A8	ano	
A9	ano	ano
A10	ano	ano

Zdroj: autorka

Na základě analýzy dat získaných z otázky číslo devět bylo zjištěno, že Reggio Emilia pedagogika ovlivnila jak pedagogickou praxi zaměstnanců, tak i jejich osobnost. Polovina respondentů uvedla, že v jejich případě ovlivnila obě oblasti, pro přehlednost v odpovědích respondentů byla sestavena tabulka, která znázorňuje induktivní kódy (viz. Tabulka č. 7). Díky analýze dat získaných z odpovědí respondentů lze určit některé specifické kompetence, kterými učitelé v Reggio Emilia inspired škole disponují. Respondenti A1 a A8, kteří uvedli, že jsou nyní v roli průvodců, disponují kompetencí podpory potenciálu dítěte. Respondenti A1, A2, A9 a A10, kteří uvedli že pedagogika ovlivnila jejich seberealizaci díky práci na projektech a vedení vzdělávací dokumentace, tyto pedagogové tedy disponují specifickými kompetencemi projektování vzdělávací nabídky, vedení vzdělávací dokumentace a s tím související motivací k učení. V oblasti ovlivnění osobnosti respondenti A9 a A10 uvedli, že měl pedagogický směr vliv na jejich empatii, ti disponují specifickou kompetencí podpory potenciálu dítěte a budování vztahů. Respondenti A3 a A7, kteří odpověděli, že pedagogický přístup ovlivnil jejich autenticitu, disponují schopností sebereflexe (viz. Tabulka č. 2).

#### **Kategorie č. 10: Profesní růst**

Desátá otázka sledovala profesní růst a vzdělávání učitelů v oblasti Reggio Emilia pedagogiky. Pro přehlednost byla vytvořena tabulka.

Tabulka č. 8: Kolikrát absolvovali učitelé studijní cestu do Reggio Emilia (Itálie)

Studijní cesta do RE (Itálie)	Počet respondentů
<b>Jednou</b>	7
<b>Dvakrát</b>	2
<b>Třikrát</b>	1

Zdroj: autorka

V otázce číslo 10 respondenti A1, A2, A4, A5, A6, A8 a A10 uvedli, že 1x absolvovaly cestu do Reggio Emilia (Itálie). Respondenti se mohli účastnit dvou forem studijní cesty, buďto „švýcarské studijní skupiny Reggio Emilia“, což je dvoudenní cesta do Reggio Emilia (Itálie), kde se účastnili workshopů, přednášek a diskuse v centru Reggio Children, další formou studijní cesty je konference, která trvá pět dní a během které účastníci navštívili instituce a chodili na přednášky. Respondenti A3 a A9 uvedli, že se takové cesty zúčastnili dvakrát a respondent A7 třikrát. Z výzkumu tedy vyplynulo, že všichni pracovníci v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko), kteří pracují s věkovou skupinou dětí od čtyř do šesti let, se minimálně jednou účastnili studijní cesty do Reggio Emilia (Itálie) a díky tomu nepochybně získali důležité teoretické i praktické poznatky, které vedou k osvojení si specifických kompetencí nutných pro práci s pedagogikou Reggio Emilia.

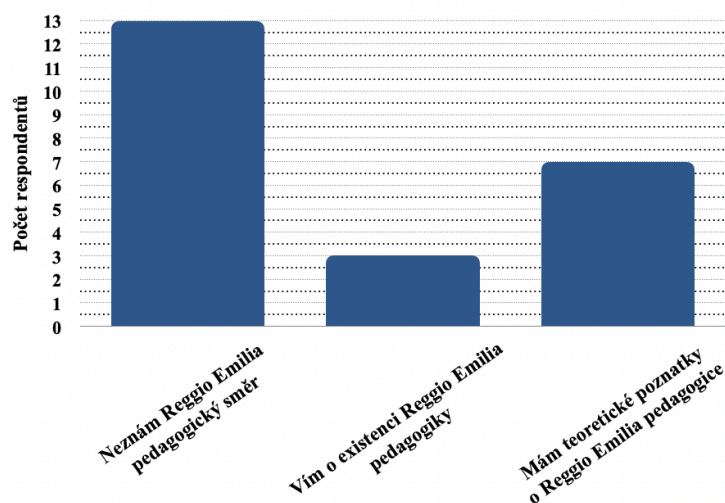
## 6.2 Druhý nástroj sběru dat – Dotazník č. 2

Dotazník č. 2 sloužil ke zmapování povědomí učitelů v klasických veřejných školách v okolí Reggio Emilia inspired školy o tomto inovativním pedagogickém směru a o povědomí fungování Reggio Emilia inspired školy v jejich okolí. Tento nástroj sběru dat poskytl data o informovanosti učitelů na klasických školách o Reggio Emilia pedagogickém směru, s čímž souvisí také jejich povědomí o kompetencích, kterými učitelé v Reggio Emilia inspired škole disponují a zda jsou shodné nebo odlišné od kompetencí učitelů v klasických školách. Dále byla zjištěna zkušenost učitelů s tímto pedagogickým přístupem, jejich názor na Reggio Emilia pedagogiku, co se jim na ní líbí, a naopak co považují za sporné a proč si myslí, že se tento pedagogický směr nerealizuje více.

### První otázka

První otázka se zaměřuje na informovanost respondentů o Reggio Emilia pedagogickém přístupu. Pro přehlednost byl vytvořen Graf č. 1.

Graf č. 1: Informovanost o Reggio Emilia pedagogickém přístupu



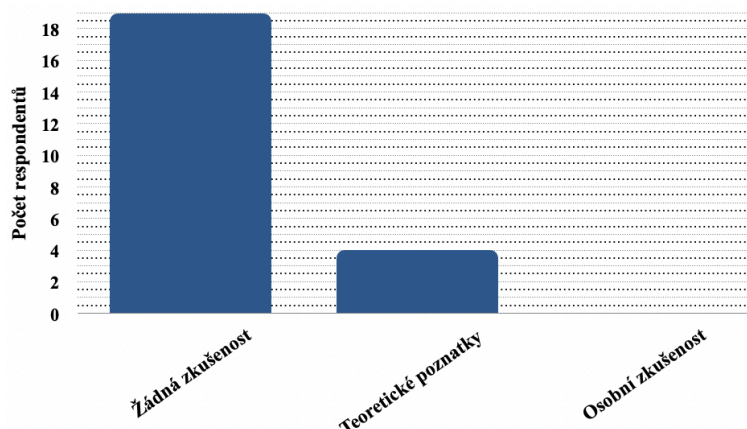
Zdroj: autorka

Na otázku: „Co víte o pedagogickém směru Reggio Emilia?“ třináct respondentů odpovědělo, že Reggio Emilia pedagogický směr vůbec neznají, tři respondenti uvedli, že vědí o jeho existenci, ale neznají jeho filozofii. Sedm respondentů uvedlo základní charakteristiky programu, například uváděli, že pedagogický směr vznikl v Itálii, hlavním aktérem ve vzdělávacím procesu je dítě, učitel je v roli průvodce a nestandardní interiér. Všechny odpovědi vycházely čistě z teorie, někteří respondenti uvedli, že se o programu učili na vysoké škole. Z tohoto zjištění vyplývá, že ani jeden z respondentů nezná výčet kompetencí, kterými učitelé v Reggio Emilia inspired škole disponují, tři respondenti uvedli, že je v Reggio Emilia pedagogice učitel v roli průvodce, při čemž je těžké určit, jak si takovou informaci učitelé vykládají. Učitelé z tohoto výzkumného souboru nevědí, v čem je práce učitelů v Reggio Emilia inspired škole specifická a jakými kompetencemi učitelé musí disponovat. Neznají jinou formy vedení vzdělávací dokumentace nebo projektování vzdělávací nabídky, které jsou v tomto alternativním směru využívány.

### **Druhá otázka**

Druhá otázka zjišťuje zkušenosti respondentů s pedagogickým přístupem Reggio Emilia.

Graf č. 2: Zkušenosti s Reggio Emilia přístupem



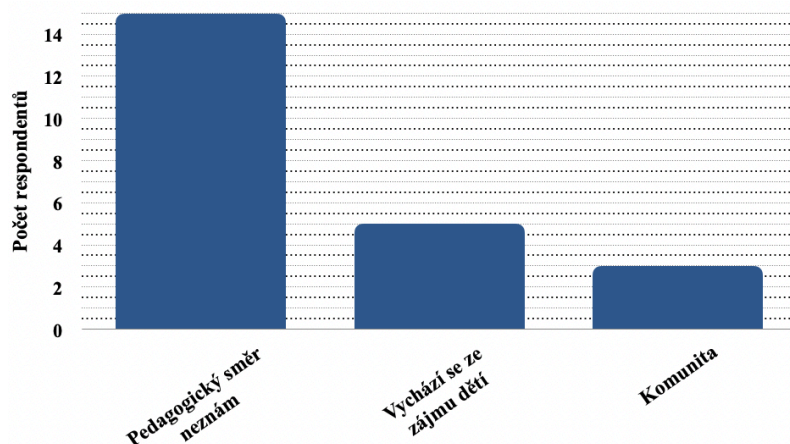
Zdroj: autorka

Na základě analýzy získaných dat z dotazníku bylo zjištěno, že devatenáct respondentů nemá s Reggio Emilia pedagogikou žádné zkušenosti, jak můžeme vidět ve vyhodnocení první otázky (viz. Graf č. 1), třináct z těchto respondentů neví, že Reggio Emilia pedagogický směr existuje, v tomto případě je tedy zřejmé, že nemohou mít s programem žádné zkušenosti. Čtyři respondenti uvedli, že mají nějaké teoretické poznatky, na základě kterých se inspirují ve své práci s dětmi (nebylo blíže specifikováno). Žádný z respondentů neuvedl, že by měl osobní zkušenost, to znamená, že ani jeden z respondentů nikdy nenavštívil Reggio Emilia inspired školu, která se nachází v blízkosti jejich pracoviště, nebo se neúčastnil školní/mimoškolní akce, kterou by tato škola organizovala. Ani jeden z respondentů nenahlédl do fungování konkrétní Reggio Emilia inspired školy ani se nepodíval na práci učitelů, jakým způsobem organizují vzdělávací proces, které kompetence jsou pro ně v jejich činnostech stěžejní a jak vypadá práce učitele v roli průvodce.

### **Třetí otázka**

Třetí otázka mapuje, co se respondentům na Reggio Emilia pedagogice líbí, a naopak co považují za sporné, odpovědi byly zpracovány do Grafu č. 3.

Graf č. 3: Názor na Reggio Emilia pedagogický přístup



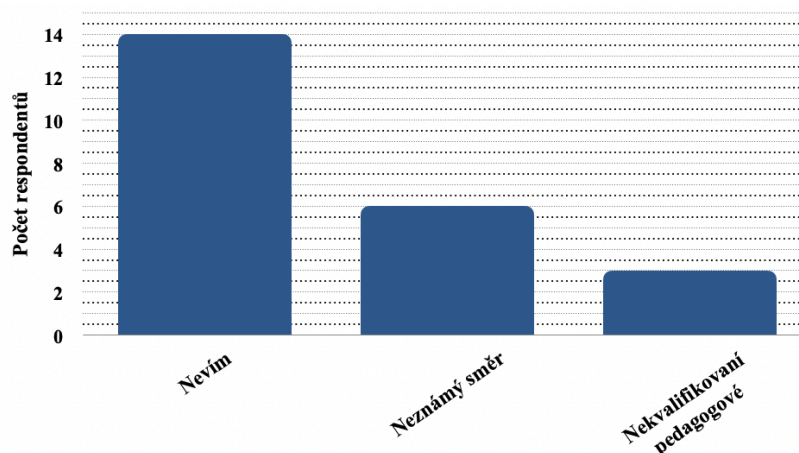
Zdroj: autorka

Ve výzkumu ani jeden z respondentů neuvedl, že by něco na Reggio Emilia pedagogice považoval za sporné, jeden respondent uvedl, že vidí riziko při přechodu dětí z Reggio Emilia inspired školy (nebo jiných alternativních škol) na klasické školy, ať už základní nebo střední. Patnáct respondentů uvedlo, že pedagogický směr neznají, buďto vůbec, nebo jen vědí o jeho existenci, ale neznají filozofii, tudíž nemohli na otázku odpovědět. Pět respondentů odpovědělo, že se jim líbí, že v tomto pedagogickém směru je kladen velký důraz na individuální potřeby dětí a z těch se vychází. Zde by bylo možné odpovědi přiřadit specifické kompetence Reggio Emilia pedagogiky, které jsou nepochybně nezbytné pro respektování individuality dítěte, čímž je vedení vzdělávací dokumentace, podporování potenciálu dítěte a budování vztahů (viz. Kapitola 3.2). Tři respondenti uvedli, že se jim líbí komunita školy, tedy rodinné prostředí. Na základě vyhodnocení první a druhé otázky víme, že respondenti mají o tomto pedagogickém směru pouze teoretické znalosti, ze kterých vychází a že nemají s konkrétní školou žádné zkušenosti, což naznačuje, že škola není příliš otevřena místní komunitě a okolnímu světu.

#### Čtvrtá otázka

Čtvrtá otázka zjišťovala, jaký je podle respondentů důvod, proč se Reggio Emilia pedagogika ve frankofonní oblasti Švýcarska více nerealizuje.

Graf č. 4: Důvod, proč není více Reggio Emilia inspired škol



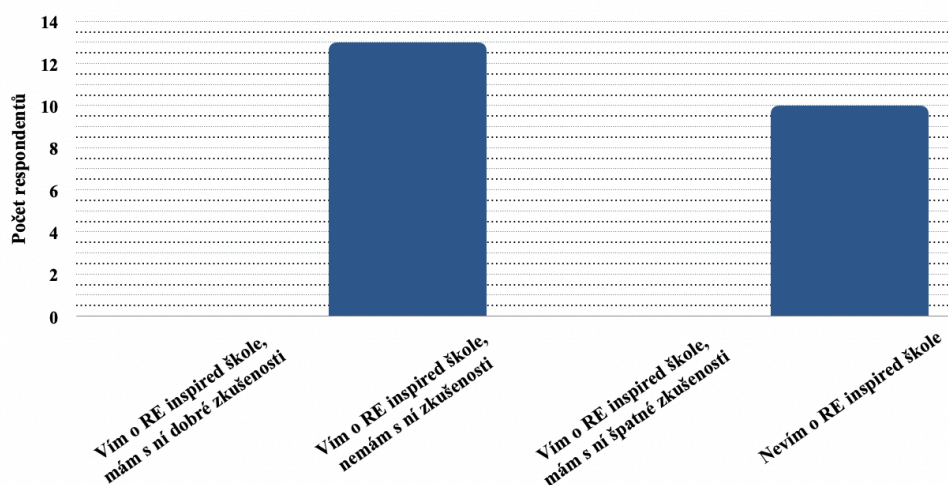
Zdroj: autorka

Čtrnáct respondentů uvedlo, že neví, proč se Reggio Emilia pedagogika nerealizuje více, pravděpodobně proto, že respondenti sami tento pedagogický přístup neznají. Šest respondentů uvedlo, že důvodem, proč není více škol, které by se řídily nebo inspirovaly Reggio Emilia pedagogikou, je to, že směr není příliš známý a zastíňují ho jiné alternativní směry, například Montessori nebo waldorfská pedagogika. Tři respondenti odpověděli, že dle jejich názoru je důvodem to, že vzdělávání se v tomto pedagogickém směru není příliš dostupné, musí se absolvovat konference v Itálii a že není dostatek odborné nebo populárně naučné literatury s touto tématikou ve francouzském jazyce. To souvisí i s tím, co uvedli ostatní respondenti, že směr není příliš známý. Na základě těchto zjištění je možné vyvodit závěr, že respondenti nevědí, jaké jsou specifické kompetence učitelů v Reggio Emilia inspired škole.

#### **Pátá otázka**

Pátá otázka zjišťovala, zda mají učitelé v klasických školách v okolí Reggio Emilia inspired školy povědomí o tom, že se Reggio Emilia inspired škola v jejich blízkosti nachází a zda s ní mají nějaké zkušenosti. Pro přehlednost byl sestaven Graf č. 5.

Graf č. 5: Povědomí učitelů z klasických škol o Reggio Emilia škole v jejich okolí



Zdroj: autorka

Třináct respondentů z výzkumného souboru odpovědělo, že vědí o tom, že se v okolí jejich školy, kde pracují, nachází Reggio Emilia inspired škola, ale že s ní nemají žádné zkušenosti, deset zbylých respondentů z výzkumného souboru uvedlo, že o Reggio Emilia inspired škole nevědí. Žádný z respondentů nevedl, že by měl se školou špatné ani dobré zkušenosti. S ohledem na to, že řada respondentů neví, že se v okolí jejich školy nachází Reggio Emilia inspired škola a zbytek s ní nemá žádné zkušenosti, je zřejmé, že konkrétní Reggio Emilia inspired škola nenaplnuje jeden ze základních principů Reggio Emilia pedagogiky, kterým je otevřenost okolnímu světu.

Na základě vyhodnocení dat z dotazníku adresovaného učitelům v preprimárním vzdělávání ve školách, které jsou situované v okolí Reggio Emilia inspired školy vyplývá, že povědomí učitelů, ve frankofonním Švýcarsku, o Reggio Emilia pedagogice není příliš velké. Důvodem je pravděpodobně nedostatek odborné a populárně naučné literatury ve francouzském jazyce a to, že jiné alternativní směry, například Montessori, waldorfská pedagogika a podobně mohou pedagogický směr Reggio Emilia zastíňovat. Vzdělávací systémy západních zemí se řadu let inspirují alternativními a inovativními programy jako je Reggio Emilia, Montessori, waldorfská pedagogika nebo Začít spolu a využívají prvky těchto přístupů v klasických školách a institucích. Učitelé v klasických školách ve Švýcarsku (kanton Vaud) neznají výčet specifických kompetencí nebo principů Reggio Emilia pedagogiky, a proto nemohou porovnat, v čem se jejich kompetence liší a v čem se shodují. Shodné kompetence jsou například schopnost reflexe a sebereflexe, schopnost

plánování a realizace vzdělávacího procesu nebo schopnost spolupráce v týmu a s dalšími odborníky, jen naplňování těchto kompetencí probíhá v jiných podmínkách a jiným způsobem. Kdyby učitelé v klasických školách znali kompetenční rámec pedagogického směru Reggio Emilia, pravděpodobně by zjistili, že řada kompetencí je obdobných a že by bylo možné se přístupem učitelů v Reggio Emilia pedagogice inspirovat pro svou praxi.



## **7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit profesní cestu učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole ve Švýcarsku a jakými kompetencemi disponují. Zda se jejich kompetence shodují s očekávanými kompetencemi učitelů v klasických školách, nebo se od nich liší. Pro účely výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky.

### **Výzkumná otázka číslo 1**

#### **Jaké jsou specifické kompetence učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko)?**

Na základě analýzy odpovědí respondentů a teoretických východisek, která jsou zpracována v teoretické části práce (viz. Kapitola č. 3), autorka na základě výpovědí respondentů analyzovala, zda učitelé v Reggio Emilia inspired škole disponují specifickými kompetencemi, které Reggio Emilia pedagogika popisuje. Dané kompetence byly v odpovědích respondentů identifikovány. Pro přehlednost zjištění, jakými kompetencemi by učitelé měli disponovat a na základě kterých kategorií byly učiněny tyto závěry, byla sestavena tabulka (viz. Tabulka č. 2).

Učitelé, kteří pracují v Reggio Emilia inspired škole disponují řadou kompetencí. Specifickou kompetencí je schopnost vedení vzdělávací dokumentace. Učitelky na základě pozorování, fotodokumentace, poznámek, písemných zpráv a projektových prací připravují individuální i skupinový vzdělávací obsah, který cílí na možnosti jedince i skupiny. S tím souvisí také schopnost projektování vzdělávací nabídky, kdy učitelé své plánování vzdělávacího procesu staví na nástrojích, strategiích a reflexi. Učitelé pracující v Reggio Emilia inspired škole disponují schopností spolupráce, sebereflexe a pracovat flexibilně s ohledem na konkrétní situaci. Jsou kreativní a empatičtí a ve vzdělávacím procesu mají roli průvodce dětí. To vede k podporování potenciálu dětí a k budování kvalitních vztahů mezi pedagogy, dětmi i rodiči. V neposlední řadě jsou také schopni seberealizace a vzdělávají se v Reggio Emilia pedagogice. Ne všichni učitelé působící v Reggio Emilia inspired škole mají vysokoškolské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky, které je v klasických školách ve Švýcarsku vyžadované. To znamená, že učitelé v Reggio Emilia

inspired škole by měli disponovat specifickými kompetencemi nutnými pro výkon profese učitele v Reggio Emilia, ale ne všichni disponují předepsanými kompetencemi, které jsou nezbytné pro výkon profese učitele v klasickém modelu preprimárního vzdělávání. Učitelé bez vysoké školy si doplnili vzdělání zaměřené na vzdělávání dětí a získali certifikát v oboru pedagogiky, všichni učitelé absolvovaly minimálně jednu studijní cestu do Reggio Emilia (Itálie).

Výsledky výzkumu autorce pomohly objasnit pedagogické působení učitelů v konkrétní Reggio Emilia instituci a uvědomit si odlišnosti vzdělávacího procesu v tomto směru. Pro autorku bylo přínosné rozšířit si své znalosti a na základě získaných poznatků bude schopna zefektivnit svou vzdělávací činnost zapojením některých principů Reggio Emilia pedagogiky, které ji oslovily a jsou realizovatelné v klasickém modelu preprimárního vzdělávání.

## **Výzkumná otázka číslo 2**

### **Odpovídají kompetence pracovníků v Reggio Emilia inspired škole kompetenčnímu rámci pro učitele dětí ve věku od čtyř do šesti let v klasických švýcarských školách?**

Na základě analýzy výzkumných zjištění mohlo dojít k porovnání s teoretickými poznatky o kompetencích učitelů pro děti ve věku od čtyř do šesti let v klasických školách, aby bylo objasněno, v čem se kompetence učitelů z výzkumného souboru shodují a v čem jsou odlišné.

Kompetence učitelů pracujících v Reggio Emilia inspired škole se v něčem liší, v něčem shodují s kompetenčním rámcem formulovaným pro učitele v klasických švýcarských školách. Z výzkumu vyplynulo, že největší rozdíl je ve schopnosti vést ateliéry a projektové učení. Ateliéry jsou specifickým prvkem Reggio Emilia pedagogického směru. Dále je velký rozdíl v realizaci vzdělávacích aktivit. V Reggio Emilia školách se neřídí osnovami nebo vzdělávacím plánem, ale upravují program a aktivity flexibilně na základě konkrétní situace. Rozdíl je i v časovém rozvržení, což souvisí s tím, že učitelé nemají předepsaný vzdělávací plán. Na aktivity, projekty a všechny činnosti mají děti takovou časovou dotaci, jakou potřebují. K tomu, aby učitelé mohli fungovat v Reggio Emilia inspired škole by měli být kreativní, schopni flexibilně reagovat na danou situaci, umět improvizovat a je zapotřebí,

aby znali metody vzdělávání, se kterým pracují. Tyto profesní kompetence jsou pro práci učitele v Reggio Emilia stěžejní a učitelé v konkrétní škole by jimi měli disponovat. Další kompetence, například schopnost seberealizace, spolupráce, reflexe, komplexního vzdělávání a individuálního přístupu k dětem a jejich potřebám odpovídají předepsanému kompetenčnímu rámci učitele v klasické škole ve Švýcarsku. Stejně tak i schopnost navrhování a konstruování vzdělávacích situací je stěžejní jak pro učitele v klasických školách, tak pro učitele v Reggio Emilia inspired škole i přesto, že proces probíhá jinak. Kompetence učitele pro děti ve věku od čtyř do šesti let v klasickém modelu školy jsou z velké části postaveny na vysokoškolském vzdělání v preprimární pedagogice, které je ve Švýcarsku povinné pro výkon profese. Zde se objevuje diametrální odlišnost. Z výzkumu vyplývá, že pouze tři učitelé z týmu pracovníků v Reggio Emilia inspired škole mají vysokoškolské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky. Z tohoto zjištění lze vyvodit závěr, že je zde možnost, že ne všichni učitelé pracující v Reggio Emilia inspired škole disponují kompetencemi odpovídajícími předepsaným kompetencím vysokoškolsky vzdělaných učitelů v klasických školách, je zde ale možnost, že tyto kompetence nabyli učitelé neformálním vzděláváním nebo informálním učením.

### **Výzkumná otázka číslo 3**

#### **Jaké mají učitelé v klasických školách povědomí o Reggio Emilia pedagogickém směru?**

S ohledem na proměnlivost výzkumného šetření, kdy nebylo možné provést rozhovory s učiteli v Reggio Emilia inspired škole osobně, ale pouze získat jejich odpovědi psanou formou, byla formulována třetí výzkumná otázka, která se zabývala povědomím učitelů v klasických školách nacházejících se v okolí Reggio Emilia inspired školy. Reggio Emilia filozofie si zakládá na budování vztahů se širokou veřejností a otevřenosti okolnímu světu, čemuž ale u konkrétní Reggio Emilia inspired školy neodpovídala získaná data z okolních institucí. Výzkumná otázka byla zodpovězena na základě analýzy odpovědí respondentů v dotazníku, který byl rozeslán do šesti škol v okolí konkrétní Reggio Emilia inspired školy. Řada učitelů Reggio Emilia pedagogický směr vůbec nezná, učitelé, kteří směr znají, vědí teoretická východiska této filozofie, ale žádný z respondentů nikdy nespolečně pracoval s Reggio Emilia inspired školou. Řada respondentů z výzkumného souboru nemá informace

o tom, že se v okolí jejich školy instituce nachází. Někteří učitelé z výzkumného souboru z klasických škol uvedli, že v Reggio Emilia pedagogice je učitel v roli průvodce, nikdo nezmínil žádné další kompetence potřebné pro výkon profese. Jelikož řada učitelů pedagogický směr nezná a ostatní mají pouze několik teoretických poznatků, z výzkumu vyplývá, že učitelé neznají specifické kompetence, které se při práci v Reggio Emilia inspired škole uplatňují v procesu vzdělávání.

Na základě analýzy dotazníků se autorce potvrdilo, že konkrétní Reggio Emilia inspired škola se vyznačuje spíše svou nepřístupností nežli otevřeností okolnímu světu, i přesto, že je to jedním ze základních principů Reggio Emilia pedagogického směru. Výzkum vypovídá o tom, že učitelé z klasických škol nikdy neviděli pracovníky z Reggio Emilia inspired školy v praxi ani nenahlédli do fungování instituce, aby zjistili, jakými specifickými kompetencemi učitelé disponují a jak vzdělávací činnost probíhá. Z analýzy výzkumu vyplývá, že povědomí o Reggio Emilia pedagogice mezi vysokoškolsky vzdělanými učiteli pracujícími v klasických školách ve frankofonním Švýcarsku (kanton Vaud) je malé. Toto zjištění bylo překvapivé, důvodem, proč to tak je, by mohl být nedostatek odborné literatury zabývající se Reggio Emilia pedagogikou ve francouzském jazyce, to pro učitele, kteří nemluví anglicky představuje velkou překážku.

## 8 Diskuse

V této části práce jsou diskutovány hlavní výsledky výzkumu, který se zaměřoval na specifické kompetence učitelů pracujících ve škole řídicí se principy Reggio Emilia pedagogiky a na povědomí učitelů v klasických školách o tomto pedagogickém přístupu.

Výsledky výzkumu ukázaly, že kompetence učitelů v Reggio Emilia pedagogice jsou odlišné od předepsaných kompetencí učitelů v klasickém modelu školy ve Švýcarsku. Specifické kompetence učitelů v Reggio Emilia pedagogice jsou založeny na respektu k dětem a jejich zapojování do vytváření vzdělávacího programu a prostředí třídy. Pedagogické působení učitelů, kteří mají osvojené dovednosti typické pro koncept Reggio Emilia, je orientované na dítě, a to vede k všestrannému rozvoji dítěte na základě jeho individuálních možností. Toto zjištění je v souladu s předchozí studií (Swann, 2008), která se zaměřila na pozitivní vliv pedagogického působení, dle principů Reggio Emilia pedagogiky, na všestranný vývoj dítěte, jeho myšlení a v neposlední řadě kreativity. Jak již bylo zmíněno, výčet kompetencí pro učitele pracujícího s metodami Reggio Emilia pedagogiky je specifický a zaměřuje se primárně na přístup k dítěti, ovšem částečně opomíjí kvalifikaci pedagogů, která má nepochybně velký vliv a hraje klíčovou roli při osvojování si dovedností učitele pro práci s dětmi v preprimárním vzdělávání.

Reggio Emilia pedagogika, jakožto inovativní vzdělávací přístup, ovlivňuje vyspělé západoevropské země. Existuje celá řada literatury zabývající se touto tematikou, ovšem není psaná v českém ani francouzském jazyce (Edwards, Forman a Gandini, 2012; Fyfe, 2011; Rinaldi, 2021 a jiné). Z výzkumu vyplývá, že právě absence francouzské literatury zabývající se danou tematikou představuje překážku pro rozšiřování povědomí o tomto pedagogickém směru a jeho přínosech pro dítě v rámci vzdělávacího působení.

Výzkumná část diplomové práce si kladla za cíl analyzovat osobnost učitele v konkrétní Reggio Emilia inspired škole (Švýcarsko) a zjistit, jakými specifickými kompetencemi učitelé disponují. Jedná se o malý výzkumný soubor, 10 respondentů, což byly ale všichni pracovníci v předškolní sekci konkrétní instituce. Hlavním limitem výzkumu bylo, že se nemohly realizovat rozhovory s respondenty osobně, to zapříčinilo, že použité metody výzkumu, tedy dotazníky, nebyly kompletní a analýza musela vycházet ze psaných odpovědí. I přesto bylo na základě analýzy možné vyhodnotit, jakými specifickými

kompetencemi disponují učitelé pracující v konkrétní instituci. Výsledky výzkumu vypovídají také o tom, že učitelé pracující v klasických školách v okolí konkrétní Reggio Emilia inspired školy nevědí o její existenci, nebo s ní nemají žádné zkušenosti. Spolu s tím, že se rozhovory nemohly realizovat osobně tato zjištění poukazují na uzavřenost konkrétní školy, což je v určité míře paradoxem, protože jedním ze základních principů Reggio Emilia pedagogiky je otevřenost instituce okolnímu světu.

Bylo by zajímavé dále se věnovat výzkumům Reggio Emilia inspired institucí, nejen v rámci Švýcarska, ale i jiných evropských zemí, které by ukázaly shody a odlišnosti mezi institucemi, učiteli a jejich kompetencemi. Studie by se mohly zaměřit na detailnější analýzu specifických kompetencí a jejich vliv na různé aspekty vzdělávání dětí ve věku do šesti let.

Výzkumné šetření přineslo zjištění, v čem je role učitele v Reggio Emilia pedagogickém směru odlišná od role učitele v klasickém modelu vzdělávání. Dále také o nepříliš velkém povědomí o Reggio Emilia pedagogice mezi vysokoškolsky vzdělanými učiteli (kanton Vaud, Švýcarsko). Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že by bylo přínosné, kdyby se povědomí o Reggio Emilia pedagogice rozšířilo mezi širokou veřejnost a konkrétně pak mezi učitele v klasických školách, aby mohli některé principy, které jsou realizovatelné i v běžných institucích, uplatňovat. S ohledem na proměňující se společnost a nabývání hodnoty dětství by pro učitele bylo přínosné, kdyby si osvojili i některé ze specifických kompetencí tohoto inovativního směru, jako například podpora potenciálu dítěte nebo motivace k učení. To by mohlo pomoci s adaptací vzdělávacího působení v klasických modelech školy, aby se celý proces více orientoval na dítě a jeho potřeby.

## Závěr

Diplomová práce zkoumala kompetence učitelů v předškolním vzdělávání ve frankofonním Švýcarsku a v konceptu Reggio Emilia. V teoretické části bylo vymezeno preprimární vzdělávání v Romandii, kvalifikace pedagogů a kompetence, kterými by učitelé dětí ve věku od čtyř do šesti let měli disponovat. Pro komplexnost práce dále byla popsána osobnost učitele v českém pojetí, potřebná kvalifikaci a kompetenční rámec představující výčet kompetencí, kterými by měli učitelé v mateřských školách disponovat. Třetí kapitola práce uvedla koncept Reggio Emilia, představila jeho specifické principy vzdělávání a výčet kompetencí potřebných pro výkon profese učitele v institucích pracujících s Reggio Emilia pedagogikou. V poslední kapitole práce komparovala všechny tři výčty kompetencí, aby poukázala na konkrétní rozdíly nebo naopak shody v kompetencích učitele ve švýcarském vzdělávacím systému, v českém vzdělávacím systému a v Reggio Emilia přístupu. Práce poskytla teoretická východiska důležitá pro výzkumné šetření.

Práce si stanovila výzkumné otázky zaměřené na kompetence učitelů pracujících ve vybrané Reggio Emilia inspired škole (kanton Vaud, Švýcarsko), jejich podobnost či odlišnost od kompetencí učitelů v klasickém modelu školy ve frankofonním Švýcarsku a povědomí učitelů v klasických školách o této inovativní pedagogice.

Empirická část ukázala, že učitelé pracující v Reggio Emilia inspired škole nedisponují stejnými kompetencemi jako učitelé v klasických školách. Vyplývá to i z toho, že jak již bylo řečeno, ve Švýcarsku je hlavní kritérium pro výkon profese vysokoškolské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky, jehož náplní je osvojení si výše popsaných dvanácti kompetencí. Ne všechny tyto kompetence jsou požadavkem pro práci v Reggio Emilia inspired škole, kde není kvalifikačním požadavkem všech zaměstnanců, kteří pracují v předškolní sekci, vysokoškolské vzdělání v oboru preprimární a primární pedagogiky. Zaměstnanci pracující konkrétně na pozici učitele musí mít doplněné pedagogické vzdělání, ale ateliéristé a další pracovníci ne. Z výsledků výzkumu vyplývá, že v konkrétní instituci řídicí se filozofií Reggio Emilia hrají zásadní roli specifické kompetence, které jsou pro práci s touto pedagogikou stěžejní. Práce ukázala, že některé kompetence jsou obsahově velmi podobné kompetencím potřebným pro práci učitele ve švýcarském vzdělávacím systému, ovšem kompetence jako vedení vzdělávací dokumentace nebo projektování vzdělávací

nabídky *Progettazione* jsou specifické a nelze k nim najít ekvivalent. Následně analýza odpovědí respondentů odhalila problém, že konkrétní Reggio Emilia inspired škola příliš nenaplnuje jeden ze základních principů této filozofie, a to být otevřen veřejnosti a utvářet komunitu a také, že povědomí o Reggio Emilia pedagogice není ve frankofonním Švýcarsku příliš velké, a to pravděpodobně z toho důvodu, že není nedostatečné množství literatury dostupné ve francouzském jazyce.

Výsledky práce ukázaly, že přestože kvalifikace učitelů v Reggio Emilia inspired škole v některých případech přesně neodpovídá švýcarskému standardu, tak učitelé z výzkumného souboru v předškolní sekci v konkrétní instituci disponují řadou předepsaných i specifických kompetencí a jsou schopni pracovat s principy Reggio Emilia pedagogiky.



## Seznam použitých informačních zdrojů

CDIP. *Plan d'études romand: Aperçu des contenus, cycle 1* [online]. Neuchatel, 2023.

Dostupné z: [https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle\\_1\\_webCIIP.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10136/19192/cycle_1_webCIIP.pdf)

CDIP. *École et formation en Suisse* [online]. Secrétariat général, 2020. Dostupné z:

<https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/infos/liens-1/enseignant>).

CDIP. *École et formation en Suisse* [online]. Bern, Secrétariat général, 2020. Dostupné z:

<https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/infos/liens-1/enseignant>).

CONFÉDÉRATION SUISSE. *Éducation* [online]. Bern, Présence Suisse, 2021. Dostupné

z: <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/bildung-wissenschaft/bildung.html>

CONFERENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. *CDIP* [online]. Bern, 2024. Dostupné z:

[https://www.cdip.ch/fr?set\\_language=fr](https://www.cdip.ch/fr?set_language=fr)

DIP. *Travailler au DIP* [online]. Genève, Département de l'institution publique, de la formation et de la jeunesse, 2021. Dostupné z:

<https://www.ge.ch/document/9815/telecharger>

DRÁBOVÁ, Renáta a Zdeňka ZUBÍKOVÁ. *Společenské vědy v kostce pro střední školy*.

Praha: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0190-6.

EDWARDS, Carolyn, Lella GANDINI a George FORMAN. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. 3. vydání. Praeger, 2011. ISBN 10-0274981513.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE: LES DÉBOUCHÉS PROFESSIONNELS. *Haute école pédagogique* [online]. Lausanne, 2023. Dostupné z:

<https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-a-lenseignement/bachelor-enseignement-primaire/debouches-professionnels.html>

EUROPEAN COMMISSION. *Switzerland. European Commission: Eurydice* [online].

Brusel, 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/overview>.

- FYFE, Brenda. *Ways forward towards a Socially Just and Humane World: The Reggio Movement*. [online]. USA, 2011. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/004908571104100406>. Webster University.
- GANDINI, Lella, HILL, Lynn, CADWELL, Louise a SCHWALL, Charles. *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia (Early Childhood Education Series)*. New York: Teachers College Press, 2005. ISBN 978-0807745915.
- HALL, Kathy. *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*. Bloomsbury 3Pl, 2014. ISBN 978-1472518750.
- HARRIS, Heidi Alene. *Parental Choice and Perceived Benefits of Reggio Emilia Inspired Programs*. Minneapolis, 2018. Disertační práce. Walden University.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDRICK, Harry. *Children, childhood and English society, 1880–1990*. United Kingdom, 1997. Cambridge University Press.
- HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE. *Bachelor en enseignement pour le degré primaire*, Vaud, 2023. Plan d'études année académique 2023-2024.
- KOŽELUHOVÁ, Eva, Milan PODPERA a Ondřej KOŽELUH. *Na cestě ke kompetentnímu učiteli*. Západočeská univerzita v Plzni, 2023. ISBN 978-80-261-1163-4.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- MŠMT, *Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2004. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. Pedagogická orientace*. 2003, ISSN 1211-4669.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě, Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 5., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-416-8.

REGGIO CHILDREN. *Indications PRESCHOOLS AND INFANT-TODDLER CENTRES of the Municipality od Reggio Emilia*. English version. Reggio Emilia: Tipografia San Martino, 2010. ISBN 978-88-87960-80-8.

REGGIO CHILDREN. *Designing / progettazione in infant-toddler centres and preschools* [online]. 2022. Dostupné z: <https://www.reggiochildren.it/en/designing-progettazione-in-infant-toddler-centres-and-preschools/>

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENÈVE. *Devenir enseignante ou enseignant, Diplômes requis dans l'enseignement primaire* [online]. Genève. 2024. Dostupné z: <https://www.ge.ch/devenir-enseignante-enseignant/diplomes-requis-dans-enseignement-primaire>

RINALDI, Carlina. *In Dialogue with Reggio Emilia, Listening, Researching and Learning*. Routledge, 2021. ISBN 978-0367854539.

SCHNEIDER, Barry H., MANETTI, Mara, FRATTINI, Laura R. N., SANTO, Jonathan B., COPLAN, Robert J., CWINN, Eli. *Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio- Emilia philosophy* [online]. Psychology Faculty Publications, 2014. Dostupné také z: <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=psychfacpub>. University of Nebraska at Omaha.

SMITH, Stephanie C. Parental Engagement in a Reggio Emilia – inspired Head Start Program. *Early childhood research & practice* [online] – University of Illinois, 2014. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045235.pdf>

SPIPKOVÁ, Vladimíra, *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. *Pedagogika*, 1996, ISSN 3330-3815.

SUCHÁ, Jana. *Rozvoj profesních kompetencí učitele mateřské školy* [online]. Brno, 2017. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/fme0p/ZP\\_CZV\\_Sucha.pdf](https://is.muni.cz/th/fme0p/ZP_CZV_Sucha.pdf). Závěrečná práce, Celoživotní vzdělávání. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

SWANN, A. C. *Children, objects, and relations: Constructivist foundations in the Reggio Emilia approach*. 2008. *Studies In Art Education*, 50(1), 36-50. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00393541.2008.11518754>

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Metodika pro učitele: Praktická příručka k diagnostickému nástroji* [online]. Praha: Predict, 2018. ISBN 978-80-7496-358-2. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/bcf2d105-274c-44d7-ad47-cd6261a5ebf4/CZ\\_GSS-Toolkit\\_Metodika-pro-ucitele.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/bcf2d105-274c-44d7-ad47-cd6261a5ebf4/CZ_GSS-Toolkit_Metodika-pro-ucitele.pdf)

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNESCO, Institute for Statistics, *International Standard Classification of Education*. Montreal, 2012. ISBN 978-92-9189-123-8

UNIVERSITÉ DE GENÈVE. *Formations en enseignement primaire et spécialisé*. Genève, 2023. Guide de l'étudiante et de l'étudiant.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Ukázka metodických listů

Příloha č. 2: Strukturovaný rozhovor

Příloha č. 3: Otázky v dotazníku č. 1

Příloha č. 4: Otázky v dotazníku č. 2

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: Vztahová mapa – Volba profese

Obrázek č. 2: Vztahová mapa – Předchozí praxe

Obrázek č. 3: Vztahová mapa – Proč Reggio Emilia

Obrázek č. 4: Vztahová mapa – Rozdíly v pedagogice

Obrázek č. 5: Vztahová mapa – Uplatňování filozofie

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Údaje o respondentech

Tabulka č. 2: Kterými kompetencemi disponují učitelé v Reggio Emilia inspired škole

Tabulka č. 3: Dosažené vzdělání učitelů

Tabulka č. 4: Pedagogická praxe učitelů

Tabulka č. 5: Objevení Reggio Emilia pedagogiky

Tabulka č. 6: Rozdíly v pedagogice

Tabulka č. 7: Vliv na pedagogickou praxi

Tabulka č. 8: Kolikrát absolvovali učitelé studijní cestu do Reggio Emilia (Itálie)

## **Seznam grafů**

Graf č. 1: Informovanost o Reggio Emilia pedagogickém přístupu

Graf č. 2: zkušenosti s Reggio Emilia přístupem

Graf č. 3: Názor na Reggio Emilia pedagogický přístup

Graf č. 4: Důvod, proč není více Reggio Emilia inspired škol

Graf č. 5: Povědomí učitelů z klasických škol o Reggio Emilia škole v jejich okolí