

Dítě, nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání

Eva Koželuhová¹, Barbora Loudová
Stralczynská¹, Zora Syslová²

¹ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

² Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Příspěvek se zabývá problematikou tvorby školních (ŠVP) a třídních vzdělávacích programů (TVP) v předškolním vzdělávání. Cílem studie bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele mateřských škol v České republice na koncipování vzdělávacího obsahu ve školních a třídních vzdělávacích programech a s jakým pojetím jejich tvorby se ve své pedagogické praxi setkávají. Data byla získána dotazníkovým šetřením v letech 2020 a 2021 mezi studenty-učiteli kombinované formy bakalářských a magisterských studijních programů fakult připravujících učitele mateřských škol v České republice (celkem 1001, návratnost 35,6 %). Pro tento příspěvek byla využita data od respondentů pracujících na pozici učitelky v mateřské škole (N = 224). Výsledky ukázaly, že tvorba ŠVP mateřských škol je silně zatížena pedagogickou tradicí sociocentrického přístupu. Převažuje chronologické pojetí uspořádání vzdělávacích obsahů ve školních kurikulech (63 %). Téměř třetina učitelů si vytváří třídní vzdělávací programy na celý rok dopředu. Pouze 44 % respondentů navrhuje vzdělávací témata v průběhu školního roku. V názorech respondentů převažovalo flexibilnější pojetí zdůvodňované respektem k dítěti, avšak přesto se v dílčích výpovědích stále projevovalo nepochopení principu osobnostně orientovaného vzdělávání.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, Česká republika, kvalita kurikula, koncipování vzdělávacího obsahu, přístupy učitelů, transformační proces

Child, or Tradition? Planning Educational Content in Preschool Education

Abstract: The paper deals with the issue of curriculum development in pre-primary education. The aim of the research was to find out what experiences and opinion student-teachers have to the development of school and class curricula. The data were obtained through a questionnaire conducted between 2020–21 among students of BA and MA part-time programmes of faculties preparing preschool teachers in the Czech Republic (N = 1001, response rate 35%). For this paper, data from respondents working as teachers in preschools (N = 224) were used. The results showed that the approaches of preschools are heavily burdened by the pedagogical tradition of the socio-centric paradigm. A chronological approach to the arrangement of educational content in school curricula prevails (63%). Almost a third of preschools create classroom curricula for the whole year ahead. Only 44% of respondents suggest educational topics during the school year. In contrast, more flexible approaches, justified by respect for the child, dominated respondents' preferences. In spite of this, the lack of understanding of the current notion of designing educational content at school and classroom level were still very much present in the sub-statements.

Keywords: pre-primary education, Czechia, curriculum quality, designing of education contents, teachers' approaches, transformation process

72 Tvorba kurikula na národní úrovni je jednou z hlavních výzev při podpoře kvality předškolního vzdělávání (Bennett, 2005; European Commission, 2019a; Hočevar et al., 2013; OECD, 2017). Kvalitu pedagogických procesů ovlivňuje pojetí vzdělávacích plánů jednotlivých předškolních institucí. České školství čelilo výzvě formulovat své národní kurikulum tak, aby reflektovalo demokratické principy ve vzdělávání a vypořádalo se s přístupy z dob socialismu. To znamenalo opustit sociocentrický přístup (Opravilová, 2016; Opravilová & Uhlířová, 2021), který byl v rámci kurikula charakteristický chronologickým plánováním. Výzkumná sonda provedená v letech 2018–2020 naznačila, že ačkoli v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je deklarován osobnostně orientovaný přístup, v praxi mateřských škol není ještě plně uplatňován při plánování vzdělávacích obsahů (Koželuhová et al., 2020).

Příspěvek se proto zaměřuje na hlubší zkoumání problematiky designování vzdělávacího obsahu v kurikulárních dokumentech mateřských škol. Cílem studie bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele MŠ v ČR na koncipování vzdělávacího obsahu ve školních a třídních vzdělávacích programech a s jakým pojetím tvorby ŠVP a TVP se ve své pedagogické praxi setkávají.

1 Teoretická východiska

Ukotvení terminologie týkající se kurikula je problematické z důvodu polysémnosti termínu, s nímž se setkáváme v mezinárodní odborné literatuře. Termín kurikulum označuje celou řadu edukačních konstruktů (Maňák et al., 2008; Opravilová, 2016). Ty pokrývají mnoho rovin pohledu, např. formálnost kurikula, rozmanitá filozofická, psychologická a sociálněpolitická pojetí, horizontální či vertikální organizaci (Ornstein & Hunkins, 2018). Kurikulem se rozumí také různé ucelené pedagogické koncepty. Inspirovali jsme se vícedimenzionálním komparativním pohledem (Bray & Thomas, 1995). V zahraniční literatuře nacházíme celou řadu klasifikací kurikula (Branscombe et al., 2013; McLachlan et al., 2018; Sylva et al., 2015), zmiňujeme pouze teoretické koncepty relevantní pro náš výzkum.

Obecná teorie tvorby kurikula identifikuje různé přístupy ke koncipování kurikula. Ornstein a Hunkins (2018) zdůrazňují šest přístupů odrážejících hodnoty a přesvědčení pedagogů a vzdělávací a sociální filozofii vzdělávacích institucí a systémů. Pracují se čtyřmi termíny procesuálního zachycení práce s kurikulem: 1) *curriculum design* (pojetí kurikula), 2) *curriculum development* (proces tvorby kurikula), 3) *curriculum implementation* (proces realizace) a 4) *curriculum evaluation* (proces hodnocení). V řadě zahraničních zemí je kurikulum tvořeno na národní úrovni (*curriculum design*, úroveň 1) a dále na úrovni zřizovatelů či jednotlivých institucí (úroveň 2). Na úrovni třídy poté dochází k realizaci kurikula (úroveň 3). V ČR je situace do určité míry odlišná. V předškolním vzdělávání i na úrovni školy (úroveň 2) hovoříme o *pojetí kurikula*, neboť jde o kurikulum obecné, které musí být rozvinuto na úrovni třídy (úroveň 3). Náš výzkum tedy pracuje s *pojetím a tvorbou vzdělávacího programu*

jak na úrovni školy, tak na úrovni třídy. Jsou pro něj relevantní tři základní pojetí kurikula (Ornstein & Hunkins, 2018): zaměřené na obor (*subject-centred designs*), na dítě (*child-centred design*) a na problém (*problem-centred designs*).

V rámci teorie kurikula v předškolním kontextu existují dvě hlavní pojetí, *social pedagogy approach* a *pre-primary education approach* (Bennett, 2005; Rinaldi, 1998). Kurikulum orientované sociálněpedagogicky je „dostatečně flexibilní, aby umožnilo učitelům experimentovat s různými metodickými a pedagogickými přístupy a přizpůsobit celkové cíle dětem se speciálními potřebami a regionálním potřebám a okolnostem“ (Bennett, 2005, s. 11). Druhé pojetí, *pre-primary approach*, se zpravidla zaměřuje na dosahování vzdělávacích cílů prostřednictvím vzdělávacích činností, které jsou řízeny učiteli a propojeny s kurikulem primární školy prostřednictvím obecných cílů, oblastí učení a metod. Oba tyto přístupy prosazují formulování cílů podle potřeb a zájmů dětí, ale každý z nich tak činí z jiné perspektivy a v jiné míře (Saracho & Spodek, 2002; Spencer et al., 2009). Tato dvě pojetí jsou základem pro konstrukci našeho výzkumného designu a jeho interpretaci.

Při diskusi o možných typech kurikula se můžeme setkat s dichotomickým rozdělením na pojetí zaměřené na učitele (*teacher-centered*) a pojetí zacílené na dítě (*child-centered*; Schweinhart, 2016). Prvně jmenované je charakteristické dominantní úlohou učitele při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit, zatímco druhé staví do centra dítě. V praxi se však většinou kurikulum pohybuje v rozmezí těchto dvou krajních poloh. V českých teoretických zdrojích jsou využívány tři pojmy: *socio-centrický*, *pedocentrický* a *současný osobnostně orientovaný přístup* (Opravilová, 2016). Osobnostní přístup se v oblasti tvorby kurikula projevuje možností dítěte spolupodílet se na plánování vzdělávacích aktivit a činnosti si volit, příp. učitel vychází z potřeb dítěte a jeho zájmů.

V jednotlivých evropských zemích i různých typech předškolních zařízení disponují pedagogové rozdílnou mírou svobody, nakolik mohou ovlivnit tvorbu pedagogického plánu své instituce a třídy, v níž pracují. Jeho podoba se pak liší podle pojetí i úrovně konkrétnosti národních kurikul (European Commission, 2019b) a podle přístupu učitelů k jeho tvorbě. Učitel a jeho přístup (*approach*) jsou tedy klíčovými faktory pro kvalitu vzdělávání (Munthe & Conway, 2017; Oberhuemer et al., 2010; Oberhuemer & Schreyer, 2018; Potsi, 2016; Weikart, 2000).

V české odborné literatuře lze identifikovat studie, které se zabývají zjišťováním postojů učitelů ke kurikulárním dokumentům a práci s nimi (Janík et al., 2018; Pešková et al., 2018; Spurná & Knecht, 2018). Soustředí se však na primární a sekundární vzdělávání. Vzhledem ke specifickým předškolního vzdělávání nelze tyto výsledky využít pro interpretaci zjištění našeho výzkumu. V oblasti předškolního vzdělávání lze sledovat výzkumy zaměřené na postoje (Simonová et al., 2017) a názory učitelů (Burkovičová, 2017; Syslová, 2012), avšak nevztahují se ke kurikulárním dokumentům. V zahraničních studiích jsme se setkali i s termínem přesvědčení (*beliefs*; Cheung et al., 2021; Mak et al., 2018). Výzkumy zacílené specificky na proces tvorby kurikula na úrovni třídy mateřské školy jsme v zahraničních ani českých publikačních výstupech nenašli.

Obecně lze konstatovat, že nepanuje shoda v používaných termínech *postoje*, *názory* a *přesvědčení*. V souladu se Simonovou et al. (2017, s. 77) využíváme pojem *názor* jakožto posouzení souboru faktů (v našem případě tvorby ŠVP a TVP) na rozdíl od *postoje*, který je hlouběji zakořeněným názorem.

2 Tvorba kurikula v kontextu českého předškolního vzdělávání

Schválením RVP PV v roce 2004 se přistoupilo k víceúrovňové podobě kurikula (národní, školní, třídní). Tímto krokem byla zajištěna možnost přizpůsobit vzdělávání reálným potřebám konkrétních dětí s ohledem na místní podmínky. Pojetí RVP PV bylo velmi kladně hodnoceno v rámci výzkumného šetření OECD (Taguma et al., 2012). Autoři vyzdvihli rovnováhu mezi podporou úspěšného začlenění dítěte do školní docházky a celistvým rozvojem dítěte. Ocenili otevřenost RVP PV umožňující každému učiteli přizpůsobovat vzdělávací cíle, obsah a metody specifickým potřebám dětí. Pozitivní hodnocení však vychází pouze z vlastností plánovaného kurikula a nijak nereflakuje průběh jeho skutečné realizace.

Cíle RVP PV (MŠMT, 2021) kladou důraz na celkový rozvoj osobnosti a na individualizovaný přístup. Proto jsou formulovány ve formě klíčových kompetencí, dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů. Obsah vzdělávání je členěn do pěti oblastí, z nichž jsou na úrovni školy tvořeny integrované bloky (dále IB), s nimiž učitelé pracují a na jejichž základě tvoří třídní vzdělávací program. Odpovědnost za podobu obsahu vzdělávání je přenesena na učitele, čímž je zajištěno, aby v praxi skutečně mohlo docházet k individualizovanému přístupu. RVP PV (MŠMT, 2021) ponechává školám volnost v počtu IB, v jejich časovém vymezení a v míře jejich podrobného zpracování. Nicméně zdůrazňuje, že jejich propracovanost nesmí učitele svazovat při tvorbě vzdělávací nabídky na úrovni třídy. RVP PV také nespécifikuje, jakým způsobem má být vzdělávací obsah RVP PV zpracován do ŠVP. Dosavadní teoretické zdroje (Svobodová et al., 2010; Syslová et al., 2019; Šmelová & Prášilová, 2018) pouze popisují možné způsoby implementace, ale nezaměřují se na hlubší analýzu toho, jaký přístup více odpovídá osobnostně orientovanému pojetí vzdělávání. Tato volnost umožňuje značnou diverzitu způsobů, jakými školy a učitelé tvoří kurikula na školní a třídní úrovni. To se odráží v kvalitě poskytovaného vzdělávání i míře naplňování idey vzdělávání orientovaného na dítě.

V české odborné literatuře se setkáváme s dvěma pojetími koncipování vzdělávacího obsahu na úrovni školy – *lineárním* a *flexibilním* (Krejčová et al., 2015). Výzkumné šetření realizované mezi studenty kombinovaného studia v letech 2018–2020 však ukázalo, že se v praxi setkáváme se třemi odlišnými pojetími. Na základě těchto zjištění byla navržena nová terminologie, popisující možné pojetí implementace vzdělávacího obsahu národního kurikula do vzdělávacího programu na úrovni školy, a sice pojmy *chronologický*, *elektivní* a *transverzální* (Koželuhová et al., 2020). *Chronologické* pojetí je charakteristické řazením integrovaných bloků v časové

Tabulka 1 Typy pojetí implementace vzdělávacího obsahu RVP PV do ŠVP

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

Poznámka: Zpracováno podle Koželuhová et al. (2020, s. 433).

posloupnosti a jejich realizací v pevně stanoveném pořadí, kdy učitel postupně plní cíle i témata jednotlivých IB. Zde se může lišit míra závaznosti vzdělávacích témat uvedených v IB od naprosté závaznosti přes možnost si zvolit některá z nabízených témat až po možnost přidat si k nabízeným tématům téma vlastní. *Elektivní* pojetí reprezentuje flexibilní typ, je charakteristické řazením bloků bez časové posloupnosti a učitel si volí pořadí realizace jednotlivých bloků sám, případně je může pro koncipování vzdělávací nabídky volit opakovaně. Díky tomu usiluje o postupné naplňování cílů jednotlivých IB. U tohoto pojetí se již vyskytuje možnost navrhovat si v rámci IB vlastní vzdělávací témata, případně je volit z nabízených. *Transverzální* pojetí je charakteristické tím, že se jednotlivé IB překrývají, tzn. že učitel si pro tvorbu třídního vzdělávacího programu vybírá cíle z několika IB současně. Zároveň si stanovuje vlastní vzdělávací témata (tabulka 1).

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že pojetí koncipování vzdělávacího obsahu na úrovni školy značně ovlivňuje, nakolik má učitel možnost flexibilně reagovat na vzdělávací potřeby dětí a jejich aktuální prožívání a zájmy. Tato zjištění se stala východiskem pro náš další výzkum.

Současný RVP PV (MŠMT, 2021) ponechává velkou volnost při tvorbě ŠVP. TVP je dokonce nepovinnou dokumentací školy. To jsou zřejmě důvody, proč není zpracování TVP předmětem hodnocení České školní inspekce (ČŠI) ani v ohnisku zájmu pedagogického výzkumu. Při přípravě studentů jsme však narazili na skutečnost, že mezi studenty-učiteli existují velmi odlišné zkušenosti s tvorbou ŠVP a TVP. ČŠI (2020) také poukazuje na to, že se v mateřských školách nedaří individualizace, která primárně souvisí s orientací na dítě. Proto jsme šetření zaměřili na otázku pojetí a tvorby vzdělávacího obsahu na úrovni školy i třídy jakožto prvního kroku k zajištění uplatnění principů individualizovaného vzdělávání.

3 Metodologie výzkumu

Předložený příspěvek přináší dílčí výsledky širšího výzkumu. Ten se zaměřil na problematiku plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání. Zkoumal praxi a názory učitelů v oblasti plánování a intervenující faktory (Loudová Stralczyńska et al., 2023). Cílem prezentovaného dílčího výzkumu bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele MŠ v ČR na koncipování vzdělávacího obsahu v ŠVP a TVP a s jakým pojetím tvorby ŠVP a TVP se ve své pedagogické praxi setkávají.

Pro naplnění cíle byly formulovány tyto výzkumné otázky:

V1: Jaká pojetí tvorby ŠVP a TVP jsou uplatňována v mateřských školách respondentů?

V2: Jaký je názor respondentů na pojetí tvorby vzdělávacího obsahu ŠVP a TVP v mateřských školách, kde pracují?

Pro zodpovězení výzkumných otázek bylo provedeno na jaře 2021 dotazníkové šetření. Dotazník byl distribuován elektronickou formou prostřednictvím garantů

studijních programů oslovených fakult, kteří jej spolu s průvodním dopisem předali respondentům. Do šetření se zapojilo 355 respondentů z devíti fakult připravujících budoucí učitele mateřských škol v kombinovaném studijním programu. Celkem bylo osloveno stratifikovaným náhodným výběrem 1001 respondentů, návratnost činila 35,6 %. Ve výzkumném vzorku byl relativně vyrovnaný podíl respondentů z jednotlivých fakult. Celkem 224 respondentů v době realizace šetření pracovalo v MŠ (S1), jejich výpovědi byly použity pro zodpovězení výzkumných otázek prezentovaného výzkumu, neboť absence zkušeností u druhé skupiny respondentů (S2) by zkreslovala výsledky (tabulka 2).

Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondenti	Absolutní počet	Relativní podíl (%)
S1: studenti zaměstnaní v MŠ	224	63
S2: studenti bez zaměstnání v MŠ	131	37
Celkem	355	100

Dotazník obsahoval celkem 23 položek, devět otázek bylo populačních (ročník studia, předchozí vzdělání atd.). Tyto otázky byly využity v rámci širšího výzkumu a nejsou předmětem předkládaného příspěvku. Dotazník dále obsahoval osm otázek uzavřených s možností výběru odpovědi (včetně odpovědi „jiné“ s uvedením bližší specifikace). Následovaly čtyři otevřené otázky (tabulka 3), kde respondenti vysvětlili pomocí otevřených výpovědí svou volbu u předchozí uzavřené odpovědi.

Tabulka 3 Otevřené položky dotazníku

Vámi preferovaný přístup ke zpracování integrovaných bloků v ŠVP vám vyhovuje, protože:

Vámi preferovaný přístup k práci s tématy v ŠVP vám vyhovuje, protože:

Důvodem výše uvedené délky realizace tematického celku je:

Vámi preferovaná délka realizace jednoho tématu vám vyhovuje, protože:

Analýza odpovědí otevřených otázek poskytla data pro zodpovězení otázek prezentovaných v tomto příspěvku. Součástí dotazníku byly také dvě baterie položek využívající Likertovy škály. První soubor položek se týkal názorů respondentů na tvorbu IB na úrovni školy a druhý zjišťoval názor respondentů na tvorbu vzdělávacího obsahu na třídní úrovni. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu/nesouhlasu s uvedenými výroky s využitím čtyřstupňové Likertovy škály (od 1 – *rozhodně nesouhlasím* do 4 – *rozhodně souhlasím*). Obsahově byly položky tvořeny tak, aby bylo možné zachytit rozdíl mezi skutečnou podobou práce se vzdělávacími obsahy ve vybraných

78 MŠ a názory respondentů. Výsledky analýzy kvantitativní části dotazníku nejsou předmětem tohoto článku.

Při tvorbě dotazníku autorky vycházely z výsledků předchozí studie (Koželuhová et al., 2020), kdy výroky respondentů podrobily obsahové analýze a na jejím základě formulovaly klíčové tematické oblasti. Ty byly transformovány do položek dotazníku. Dotazník byl pilotován mezi učiteli fakultních mateřských škol ($N = 20$), následně byl revidován a distribuován. Získaná data byla vyčištěna od neúplných odpovědí. Obsahová a konstrukční validita dotazníku byla zajištěna konzultací s odborníky na meziuniverzitní úrovni a v rámci diskuse na konferencích české odborné komunity v letech 2021 a 2022. Reliabilita dotazníku byla ověřena pomocí Cronbachova alfa (0,71).

Pro kvantitativní analýzu odpovědí bylo využito deskriptivní analýzy dat. V tomto příspěvku slouží kvantitativní data ke kontextualizaci kvalitativní části výzkumu, která vycházela z analýzy otevřených odpovědí v dotazníku. K ní bylo využito programu MAXQDA. Z otevřených odpovědí byly extrahovány datové úryvky reprezentující klíčové kódy a kategorie (Šed'ová & Švaříček, 2013). Odpovědi byly otevřeně kódovány ad hoc. Jednotlivé kódy byly následně sdružovány do kategorií, které byly analyzovány tematickým kódováním (Miles et al., 2014; Yin, 2018). Poté byly kategorie porovnávány a sdružovány do trsů podle zvolených kritérií (tabulka 4) a v návaznosti na zvolené výzkumné otázky.

Tabulka 4 Analytické kategorie indukované v kvalitativní analýze

Kategorie	Deskripce kategorie
Pořadí realizace	Způsob realizace jednotlivých integrovaných bloků z ŠVP v průběhu školního roku
Stupeň konkretizace vzdělávacích témat	Míra specifikace vzdělávacího obsahu v ŠVP; způsob generování vzdělávacích témat na úrovni třídy v TVP
Časová dimenze	Zařazení a délka realizace integrovaných bloků či vzdělávacího tématu v ŠVP a TVP
Závaznost versus flexibilita	Způsob, jak učitel musí/může pracovat s obsahem ŠVP na úrovni třídy

Etická dimenze návrhu dotazníku a sběru dat byla pokryta *Etickým kodexem* Univerzity Karlovy (2018). Účastníci byli informováni o účelu výzkumu a dobrovolně se zapojili do on-line dotazníku. Pro respondenty byla zajištěna důvěrnost anonymitou a výsledky byly přístupné pouze výzkumníkům. Limitem studie je výzkumný vzorek tvořený pouze studenty VŠ, v důsledku čehož není reprezentativním ve vztahu k učitelům v MŠ obecně. Z tohoto důvodu se v textu nepracuje s diferenciací odpovědí dle jednotlivých fakult. Limit představuje také dobrovolná účast respondentů na šetření; lze předpokládat, že se jej účastnili ti, kteří se o danou problematiku zajímají.

4 Výsledky

Výsledky popisují pojetí tvorby plánování obsahu kurikula na úrovni mateřské školy a na úrovni třídy, jak je v praxi respondentů realizováno. Následně přináší názory respondentů, jak by podle nich tvorba plánování obsahu kurikula měla být pojímána.

4.1 Pojetí tvorby ŠVP a TVP v mateřských školách respondentů

Úroveň školy – ŠVP. Z hlediska kategorie *pořadí realizace* integrovaných bloků v praxi mateřských škol převažuje chronologické pojetí koncipování vzdělávacího obsahu: 63 % respondentů uvedlo, že v jejich MŠ se IB musí realizovat v daném pořadí. Zároveň u 21 % případů tyto bloky odpovídají měsícům v roce. Pouze 21 % respondentů má zkušenost s transverzálním pojetím IB v ŠVP, ještě méně zastoupeno je elektivní pojetí (16 %).

Úroveň třídy – TVP. Z hlediska kategorie *časová dimenze* pouze polovina respondentů (50 %) vytváří TVP průběžně. Může tedy při jeho tvorbě zohledňovat potřeby a zájmy dětí, poznatky z pedagogické diagnostiky a závěry evaluace předchozího celku. Ostatní respondenti připravují TVP v časovém předstihu předem, 29 % dokonce na začátku školního roku. Tato praxe však neumožňuje připravit TVP, který by reflektoval zájmy a potřeby dětí či umožňoval zapojení dětí do plánování. Nejčastější doba realizace jednoho tématu je jeden až dva týdny (62 %). Uváděné důvody krátkodobosti tematického celku leží ve dvou rovinách: *vnější*, tradice školy či rozhodnutí ředitele, a *vnitřní*, kdy učitelkám krátkodobost vyhovuje a hodnotí ji jako dostatečnou pro naplňování vzdělávacích cílů. Celkem 38 % respondentů koncipuje tematické celky v TVP delší než dva týdny, případně různé dlouhé. V některých případech jde o převzetí praxe kolegyně nebo tradice školy, převažují však důvody vnitřní.

Analýza dat v kategorii *závaznost versus flexibilita* ukázala, že téměř 44 % respondentů si vzdělávací témata volí samostatně a 31 % si vzdělávací témata vybírá z navržených a může si případně dle potřeby vlastní přidat. Realizovat předem předepsaná témata však musí 25 % respondentů (z navržených témat si musí volit 6 % respondentů, povinnost realizovat všechna témata uvedená v ŠVP má 19 % respondentů), což ukazuje na velmi omezující koncepci vzdělávacího obsahu ve vztahu k potřebám dětí.

4.2 Názor respondentů na přístup k tvorbě vzdělávacího obsahu ŠVP a TVP

Výsledky analýzy v kategorii *pořadí realizace* ukázaly, že oproti praxi mateřských škol respondentů, kde dominuje chronologické pojetí koncipování vzdělávacího obsahu, dotazovaní respondenti výrazně upřednostňují volnější pojetí. Mírně převažuje transverzální (38 %). Preference transverzálního pojetí je odůvodněna silnou potřebou respektovat dítě. Respondenti touto volbou vyjadřují *perspektivu dítěte jako klíčovou* pro vzdělávací proces. Dále se objevuje požadavek *svobody učitele*

jako podmínky pro možnost reagovat na zájmy a potřeby dětí. Příkladem je výrok: „Dovoluje mi být kreativní, pružněji reagovat na situace, které vyvstanou, které děti zajímají, a lépe tak mohu dětem ‚ušít‘ vzdělávací nabídku na míru jejich potřebám a zájmům.“

Elektivní pojetí IB v ŠVP preferuje 32 % dotazovaných. Důvodem je možnost *flexibilně reagovat na potřeby dítěte*, kdy mohou zvolit takové téma, které je pro děti právě aktuální. Respondenti vyzdvihují naplnění *potřeby autonomie učitele*, který při výběru tématu může uplatňovat svou tvořivost. Zároveň pojetí *poskytuje bezpečný rámec*, neboť respondenti mají zdroj inspirace pro plánování vzdělávací nabídky. V odpovědích však byly nuance: někteří vítají možnost zcela autonomní volby a využívali by navrhovaná témata pouze příležitostně, jiní preferují možnost pouze si zvolit pořadí, kdy budou daný integrovaný blok včetně jeho témat realizovat.

Chronologické pojetí preferuje celkem 30 % dotazovaných. Z analýzy jejich zdůvodnění vyplynulo, že toto pojetí jim vyhovuje, protože odpovídá *potřebám učitele – potřebě přehlednosti, systematičnosti, jednoduchosti, jistoty a kontroly nad průběhem vzdělávání*. V odpovědích respondentů se objevovala potřeba pracovat podle plánu, kdy „posloupně se splní všechna témata“, jak uvedl jeden respondent, a neobjevuje se perspektiva dítěte. Druhým udávaným důvodem byl *soulad IB s průběhem roku*. V odpovědích se vyskytlo, že toto pojetí představuje *zvyk učitele nebo MŠ*, který je přejímán bez hlubší reflexe. Nedochozí k promýšlení, zda zvolená organizace a plánovaný vzdělávací obsah odrážejí potřeby a zájmy dětí či aktuální dění.

Většině respondentů vyhovuje, pokud mají možnost výběru tématu (89 %), ale různí se v míře požadované volnosti. Názor, že učitel by měl mít naprostou svobodu nabízet dětem vlastní vzdělávací témata, která vycházejí jen z obecných cílů integrovaných bloků v ŠVP, vyslovilo 47 % respondentů. V praxi může témata takto svobodně volit 44 % respondentů. V odpovědích nejvíce dominuje potřeba *autonomie učitele, potřeba tvořit a sebevědomí učitele v plánování*. Až v této skupině se častěji objevují kódy, které v sobě nesou *možnost zapojení dětí do plánování a potřebu vycházet z bezprostředních zkušeností dětí*. To koresponduje s tím, že si učitel pedagogicky důvěřuje.

Možnost vybrat si téma z nabídky v ŠVP, případně si k nim přidat téma vlastní, vyhovuje 42 % dotazovaných. Toto uspořádání poskytuje učiteli *bezpečný rámec*, je *respektující k dítěti*, zohledňuje *potřebu autonomie učitele* a *dává možnost flexibility*. Bezpečný rámec je představen dichotomicky. Pro část respondentů představují navržená témata možnost inspirace, „záchrana v případě tvůrčí krize“. Někteří respondenti však tento rámec vnímají jako pojistku, že na nějaké téma nezapomenou. Zároveň mohou reagovat na nečekané situace, kdy „situace občas vyžaduje přidání tématu“. Z výroku se zdá, že možnost přidat vlastní téma je vnímána jako potřebná, ale není chápána jako základ plánování.

Takřka 11 % dotazovaných si myslí, že je vhodné mít témata v ŠVP připravená. Důvod je vždy na straně učitele – *ulehčení práce, potřeba následovat nějaký plán* či *neochota domlouvat se s kolegyní a pracovat společně na tématu*. Nepochopení osobnostně orientovaného modelu vzdělávání dokladuje např. výrok:

Větší přehlednost nastává tehdy, kdy i týdenní témata jsou shodná ve všech třídách. ŠVP (TVP) je přizpůsoben pouze věkovým rozdílům dětí. Z praxe stejně vyplyne, že není třeba neustále měnit témata a ozvláštnit dětem pobyt v MŠ můžeme i tak, že oblíbené téma (např. dinosauři) zahrneme do některého z týdenních témat, např. v týdnu s názvem „Naše Země“ si můžeme některý den povídat o dávných obyvatelích naší planety – dinosaurech. Přikláním se proto k variantě stejného ŠVP a TVP pro všechny třídy, s výjimkou tedy věkového rozdělení cílů, kompetencí atd.

V kategorii *stupeň konkretizace vzdělávacích témat* se objevila diametrálně odlišná stanoviska. Někteří respondenti udávali, že jim vyhovuje plánování tématu v rozsahu jednoho týdne z důvodu *naplnění potřeby učitele* (přehlednost, možnost plánovat v časovém předstihu, jednoduchost), *vnímání sebe sama jako garanta vzdělávání dítěte*, *nespolupráce učitelů* v jedné třídě („každý si realizuje jen to „své“ téma“) a možnosti *pestrosti témat*. Výroky „mnoho zajímavých témat, málo týdnů v roce; dáme tak dětem možnost poznat v rámci jejich možností spoustu nových věcí; ráda témata měním“ ukazují na nedostatečnou důvěru v dispozici dítěte, v jeho schopnost vyhledávat témata, která navazují na jeho vývojové stadium. Mezi důvody pro kratší tematické celky se objevil také *zdánlivý respekt k dítěti*. Respondenti se vyjadřovali, že týden je „akorátní délka, aby to dítě bavilo; některá témata děti tolik nebaví; déle už téma dítě nebaví“.

Zpracovávání vzdělávací nabídky na dva týdny bylo spojeno s protichůdnými názory. Část respondentů si myslí, že *jeden týden nestačí*. V odpovědích rezonuje akcent na dodržení plánu školy či plánu učitele, což dokladují výroky „dá se stihnout dané téma; za jeden týden se některé děti nedokážou ani naučit písničku; stihnu vše probrat“ atd.

Druhý názor vyjadřuje *respekt k dítěti*. Delší celky poskytují možnost realizace tématu do hloubky a možnost práce v časově náročnějších projektech; respondenti již hovoří o prožitku dětí. Z hlediska významu kódů je však ve výrocih akcent na dodržení plánu dvojnásobně větší než akcent respektu k potřebám a zájmům dítěte. Novým rozměrem u dvoutýdenního plánování je *příležitost pro spolupráci pedagogů*, což se neobjevuje u týdenního plánování.

5 Diskuse

Z výsledků vyplynulo, že v praxi mateřských škol respondentů je převážně uplatňován rigidní přístup k tvorbě IB, který je reprezentován chronologickým pojetím a povinností realizovat zadaná témata. Učitel tudíž nemůže dostatečně uplatňovat osobnostně orientovaný přístup, pro který je charakteristické, že dítě má možnost ovlivňovat vzdělávací obsah či participovat na volbě tématu (Opravilová, 2016). Může být obtížné využívat vzdělávací metody vycházející z aktivity dítěte, např. projektové vzdělávání (Loudová Stralczyňská et al., 2022a). Chronologické IB učitelům znesnadňují respektování potřeb a zájmů dětí a využívání aktuálních situací, což má nepříznivý vliv na výsledky vzdělávání (Schweinhart & Weikart, 1998). V takto

nastaveném školním kurikulu mají učitelé velmi malý prostor, aby mohli flexibilně zúročit diagnostická zjištění o dětech, jak upozorňuje také ČŠI (2020). Přitom jedním z cílů kurikulární reformy bylo umožnit pedagogům při tvorbě vzdělávací nabídky reagovat na činnosti iniciované dětmi, plánovat aktivity společně s dětmi a flexibilně vytvářet vzdělávací příležitosti v souladu se sociokonstruktivistickým pojetím učení.

Příprava TVP u téměř třetiny respondentů již na začátku školního roku je zářející a v rozporu s metodickým materiálem MŠMT (Smolíková, 2005). V souvislosti s tvorbou krátkodobých plánů TVP je nutné poukázat na to, že ve vzdělávání dětí má vzdělávací nabídka vycházet z přímých zážitků dětí (MŠMT, 2021). Pokud hovoříme o přímých zážitcích dítěte, lze jen stěží v září usuzovat, které zkušenosti a zážitky budeme moci v průběhu školního roku využít.

K zamyšlení vede i nejčastější udávaná doba realizace jednoho tématu v TVP, což je pouhý týden. Tato skutečnost poukazuje na reziduum sociocentrického přístupu orientovaného na potřeby systému, případně potřeby učitele (Oprailová, 2016; Schweinhart, 2016). To vede zpravidla jen k povrchnímu seznámení s daným tématem, které nebývá provázáno s cíli vzdělávání, neboť ty nejsou koncipovány tak, že je lze naplnit/rozvinout v rámci jednoho týdne. Uváděné argumenty svědčí o přetrvávajícím vnímání učitele jako dominantního aktéra vzdělávání. Domníváme se, že jedna z příčin absence zapojování dětí do plánování vzdělávacího obsahu může ležet ve formulacích uvedených v RVP PV. Zde je požadavek, aby TVP obsahoval vymezené cíle, vzdělávací obsahy a vzdělávací nabídku, a tedy pro učitele přirozeně vyplývá, že oni jsou těmi, kdo má témata plánovat. Chybí tedy organizační a kurikulární rámec pro zahrnutí dětí do rozhodování a plánování témat. Trend týdenního plánování současně dokladuje nedostatečnou spolupráci učitelů ve třídě. Při plánování na delší časové období než dva týdny se prokázalo častější propojení s respektem k dítěti. Dostatek času byl chápán jako možnost proniknout hlouběji do tématu. Pozitivně byla také vnímána spolupráce pedagogů, která umožňuje uplatňovat různorodé přístupy obou učitelek k jednomu tématu a přirozeněji zařazovat vzdělávací nabídku v průběhu celého dne. Výše uvedené výsledky jsou v souladu se závěry, ke kterým došla studie Koželuhové et al. (2020), a zároveň potvrzují existenci tří možných pojetí implementace vzdělávacího obsahu RVP PV do ŠVP. Jsou-li tedy v odborné literatuře uváděna pojetí dvě (např. Syslová et al., 2019; Šmelová & Prášilová, 2018), neodpovídá to realitě praxe.

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že u dotazovaných již převažuje orientace na potřeby a zájmy dítěte, což odpovídá principům osobnostně orientovaného přístupu (resp. *child-centred*; Georgeson et al., 2015), a chronologické pojetí hodnotí kriticky. Orientace na dítě je tím vyšší, čím vyšší bylo vzdělání dotazovaných, což koresponduje s poznatky z jiných výzkumů o pozitivním vlivu úrovně kvalifikace na kvalitu pedagogických procesů (Howes et al., 2003; Sylva et al., 2010). Charakteristickým rysem přístupu orientovaného na dítě byl názor, že vzdělávací cíle je možné realizovat na různých tématech, že průběžná volba témat umožňuje reagovat na potřeby a zájmy dítěte a není překážkou systematického vzdělávání. Současně se ukázala i určitá nejistota respondentů, nakořik je možné nechat děti participovat

na rozhodování a směřování vzdělávací nabídky. Toto bylo patrné i v zahraniční praxi v devadesátých letech 20. století, kdy v řadě demokratických zemí probíhaly reformy předškolního vzdělávání směřující k většímu uplatnění pedagogiky orientované na dítě (Marope & Kaga, 2015). V praxi byla pedagogie orientace na dítě vnímána na jednu stranu jako osvobozující, ale na druhou stranu také znejišťující (*oppressive*; MacNaughton, 1997).

Vzhledem k tomu, že v České republice nebylo podobně zaměřené šetření dosud provedeno, není možné posoudit, zda zjištěné nedostatky jsou kontinuální charakteristikou, která zůstává neměnná, či již dochází k postupné transformaci přístupů. Také není možná komparace výsledků s výsledky jiných studií, vyjma práce Koželuhové et al. (2020). Spatřujeme proto silnou potřebu podrobit tuto oblast širšímu šetření. Významné by bylo zejména zaměření studie na zjištění postojů učitelů předškolního vzdělávání k RVP PV a jejich profesních přesvědčení o cílech a obsahu předškolního vzdělávání (srov. Spurná & Knecht, 2018).

6 Závěr

Cílem studie bylo zjistit, jaké názory mají studenti-učitelé z fakult připravujících učitele MŠ v ČR na koncipování vzdělávacího obsahu ve školních a třídních vzdělávacích programech a s jakým pojetím tvorby ŠVP a TVP se ve své pedagogické praxi setkávají. Z výsledků vyplynulo, že v mateřských školách respondentů přetrvává reziduální sociocentrismus, reprezentovaný chronologickým pojetím plánování. Zároveň však většina respondentů udává, že toto pojetí nevyhovuje ani jim, ani dětem. Chronologické nastavení integrovaných bloků ve ŠVP však osobní pojetí učitelů neumožňuje v plné míře realizovat. Realita praxe není zcela v souladu s požadavky RVP PV, neboť nezahrnuje perspektivu dětí do plánování. Chronologický přístup k tvorbě IB upřednostňuje učitele a dítě zůstává až na druhém místě. Dítě se stává objektem působení učitele a přichází o možnost naplňovat svou potřebu svobodně exploračně, experimentovat a aktivně ovlivňovat dění kolem sebe. V demokratických modelech vzdělávání (Harmon & Viruru, 2018; Weikart, 2000) se zdůrazňuje riziko takového formování dítěte, neboť škola tak de facto inhibuje cesty k učení dítěte.

Způsoby plánování jsou ovlivněny jak osobností učitele, tak kvalitou jeho profesní přípravy a dalšího vzdělávání. Data získaná v širším výzkumu, kterého je tento článek součástí, naznačují, že míra orientace na dítě souvisí s délkou studia. Hledání faktorů, které ovlivňují pojetí tvorby ŠVP a TVP, je předmětem dalšího šetření. Ukotvení terminologie spojené s plánováním a prohloubení poznatků o přístupech učitelů v oblasti plánování by mohly pomoci zvýšit kvalitu přípravy budoucích učitelů mateřských škol, a to jak na vysokých, tak středních a vyšších odborných školách (Hyson et al., 2009; Koželuhová & Wildová, 2021; Loudová Stralczyňská et al., 2022b). Sjednocení terminologie by bylo žádoucí zakomponovat do právě realizované aktualizace RVP PV. Výzkumná zjištění proto mohou být impulzem pro diskusi o koncepci pregraduální přípravy učitelů i o obsahu právě probíhající revize RVP PV.

- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Branscombe, N. A., Burcham, J. G., Castle, K., & Surbeck, E. (2013). *Early childhood curriculum: A constructivist perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808849>
- Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Burkovičová, R. (2017). Uspokojování individuálně identifikovaných vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol. *Magister*, 5(2), 7–22. https://kpv.upol.cz/download/magister/Magister_2-2017.pdf
- Česká školní inspekce. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy. Výroční zpráva 2019/2020*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-3>
- European Commission. (2019a). *Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems (2019/C 189/02)*. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4)
- European Commission, Eurydice. (2019b). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019 edition*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/894279>
- Georgeson, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, É., Nemes, M., Pálfi, S., & Sorzio, P. (2015). Can we have an international approach to child-centred early childhood practice? *Early Child Development and Care*, 185(11), 1862–1879. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028388>
- Harmon, F., & Viruru, R. (2018). Debunking the myth of the efficacy of “push-down” academics: How rigid, teacher-centered, academic early learning environments dis-empower young children. *Journal of Family Strengths*, 18(1), Article 11. <https://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol18/iss1/11/>
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M., & Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 476–488. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845437>
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5)
- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1), 1–17. <https://ecrp.illinois.edu/v11n1/hyson.html>
- Cheung, A., Keung, Ch., & Tam, W. (2021). Understanding Hong Kong pre-primary school teachers' curriculum beliefs: A modified version of the curriculum orientation inventory. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 959–968. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01211-3>
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28(1), 54–70. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0006>
- Koželuhová, E., Loudová Stralczyńska, B., & Lipnická, M. (2020). Planning educational content in school curriculum documents: Examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia. *Pedagogika*, 70(4), 563–586. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1678>
- Koželuhová, E., & Wildová R. (2021). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Univerzita Karlova.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Portál.
- Loudová Stralczyńska, B., Koželuhová, E., Licardo, M., Jurgec, A. T., Golob, N., Šinko, S., Vargová, M., Hulová, Z., Benyak, J., & Drešar, D. A. (2022a). Competence development in early childhood education: Task-based learning and project-based learning in Slovenia, Slovakia,

- and Czech Republic. In A. Lipovec & J. Tekavc (Eds.), *Perspectives on teacher education and development* (s. 273–291). University of Maribor. <https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2023.15>
- Loudová Stralczynská, B., Koželuhová, E., Syslová, Z., & Ristić, P. (2023). Curriculum design and content in Czech pre-primary education: Approaches and experiences of teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2234111>
- Loudová Stralczynská, B., Stará, J., Selbie, P., & Ristić, P. (2022b). *Educating pre-primary and primary teachers today: Quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. Univerzita Karlova.
- MacNaughton, G. (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*, 9(3), 317–326. <https://doi.org/10.1080/09540259721286>
- Mak, B., Keung, C., & Cheung, A. (2018). Analyzing curriculum orientations of kindergarten education. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Innovation and accountability in teacher education: Setting directions for the new cultures in teacher education* (s. 135–154). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2026-2>
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Paido.
- Marope, P. T. M., & Kaga, Y. (2015). *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233558>
- McLachlan, C., Fleeer, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131810>
- Miles, B. A., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Munthe, E., & Conway, P. F. (2017). Evolution of research on teachers' planning: Implications for teacher education. In J. Clandinin & J. Husu (Eds.). *The Sage handbook of research on teacher education*. Sage Publications.
- Oberhuemer, P., & Schreyer, I. (Eds.). (2018). *Early childhood workforce profiles in 30 countries with key contextual data*. Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Verlag Barbara Budrich.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Oprailová, E., & Uhlířová, J. (2021). *Příběhy české mateřské školy: Vývoj a proměny předškolní výchovy (2. díl 1948–1989)*. Univerzita Karlova.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116en>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundation, principles and issues*. Pearson.
- Pešková, K., Janko, T., Janík, T., & Spurná, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae*, 12(1), 69–93. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.282>
- Potsi, A. (2016). *The capability approach and early childhood education curricula: An investigation into teachers' beliefs and practices*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05855-0>
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation. In C. Edwards, G. Gandini, & L. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (s.113–126). Ablex Publishing.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (2002). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Information age pub.
- Schweinhart, L. (2016). Curriculum and early childhood education. In D. Couchenour & J. Chrisman (Eds.), *The Sage encyclopedia of contemporary early childhood education* (s. 375–384). Sage Publications.

- Schweinhart, L., & Weikart, D. P. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N. E. A.*, 55(6), 57–60.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Smolíková, K. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Spencer, J. P., Blumberg, M. S., McMurray, B., Robinson, S. R., Samuelson, L. K., & Tomblin, J. B. (2009). Short arms and talking eggs: Why we should no longer abide the nativist-empiricist debate. *Child Development Perspectives*, 3(2), 79–87. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00081.x>
- Spurná, M., & Knecht, P. (2018). Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol: Aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*, 23(1), 29–54. <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-3>
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdomá, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template*. Utrecht University.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2010). *Early childhood matters evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Syslová, Z. (2012). Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání* (s. 194–201). Univerzita Karlova.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478>
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Czech Republic*. OECD Publishing.
- Univerzita Karlova. (2018). *Etický kodex*. <https://cuni.cz/UK-9490.html>
- Weikart, D. P. (2000). *Early childhood education: Need and opportunity*. UNESCO.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D., katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
eva.kozeluhova@pedf.cuni.cz

PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D., katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
barbora.loudova@pedf.cuni.cz

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
syslova@ped.muni.cz