

## Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol

Zora Syslová<sup>a</sup>, Vladimíra Hornáčková<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

<sup>b</sup> Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace

Redakci zasláno 10. 5. 2014 / upravená verze obdržena 8. 8. 2014 /  
k uveřejnění přijato 12. 8. 2014

**Abstrakt:** Předložená studie přináší do odborného diskurzu o profesionalizaci učitelského povolání pohled na profesní myšlení učitelek mateřských škol s cílem zjistit, jak kvalitní je reflexe učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace. V úvodních kapitolách autorky rozvíjí úvahu o vztahu *profesionality a kvalifikovanosti*, která vyústí do vymezení tří dimenzí profesního myšlení – dimenze poznatkové, reflektivní a subjektivní. V dalším textu se autorky zaměřují již jen na dimenzi reflektivní, která se stala ústředním bodem zkoumání povahy myšlení učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace (ISCED 3A a ISCED 5B). Představují modely reflexe (Eby, 2000; Korthagen, 2011; Píšová, 2005), které využily ve svém výzkumu. Zbývající část textu se věnuje metodice výzkumu a zjištěním, která z analýzy dat vyplynula. Výsledky ukazují, že některé pozitivní hodnotící výroky respondentek o jejich práci jsou v kontrastu s výsledky analýzy videonahrávek. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že učitelky, které se cílenou reflexí a realizací technik sebereflexe již zabývaly, využívají vyšších hladin kognitivního myšlení. Podpořily se tak úvahy autorek o profesním myšlení a jeho rozvoji v systematickém zavádění reflexe již v pregraduálním vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogických fakultách.

**Klíčová slova:** cíle vzdělávání, profesní myšlení, dimenze myšlení, předškolní vzdělávání, přípravné vzdělávání, reflexe, sebereflexe, učitelka mateřské školy

Současné kurikulum předškolního vzdělávání je participativním vzdělávacím programem, který spoléhá na profesní znalosti (Vašutová, 2004; Janík, 2005; Švec, 2006) učitelů a jejich schopnost reagovat na spontánní aktivity a nápady dětí. Při vzdělávání dětí předškolního věku je vedle formálního (tedy plánovaného) kurikula velmi důležité především neformální kurikulum, které by měl učitel využívat k osobní podpoře rozvoje každého dítěte.

V předškolním vzdělávání pracují učitelé s dětmi ve věku, kdy se velmi intenzivně utváří osobnost jedince. Chování dětí, včetně jejich emocí, je ještě velmi

nestabilní. Myšlení dětí má svá specifika, je egocentrické, dítě má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná. Každé dítě vyrůstá v určitém neopakovatelném prostředí, v němž získává jisté poznatky a zkušenosti, které tvoří výchozí zdroje jeho učení. U jednoho dítěte jsou tyto základy bohaté a pestré, u druhého jednotvárné a omezené (Opravilová, 2010). Proto je velmi těžké porozumět každému jednotlivému dítěti a ještě náročnější vytvořit podmínky pro vzdělávání dětí tak, aby harmonizovaly individuální spontánní učení s učením záměrným. Učitelé mateřských škol se ve své práci setkávají s celou řadou nestrukturovaných problémů, pro jejichž řešení nelze stanovit přesné pracovní postupy. Mohou se v rámci přípravného vzdělávání učit, jak podporovat samostatnost dětí, jak připravovat vzdělávací nabídku, jak motivovat děti k učení apod. Vždy se však v realitě setkají s dětmi, které na „naučené“ postupy nebudou reagovat vůbec nebo budou reagovat negativně.

Výchova a vzdělávání dětí v mateřských školách vyžaduje profesní myšlení vedoucí k efektivnímu jednání s dětmi při každodenních činnostech. Pojem profesní myšlení jsme zvolily záměrně, neboť současný diskurz o profesionalizaci či deprofesionalizaci učitelského povolání (Helus, 2012; Koťa, 2012; Spilková, 2004) vyvolává otázku, zda je možné považovat středoškolskou přípravu (jako jednu z kvalifikačních možností) učitelů mateřských škol za výchozí bod profesního rozvoje, tedy také profesního myšlení a jednání.

Cílem předkládaného textu je představit pojetí profesního myšlení učitelů mateřských škol se zaměřením na jeho dimenzi reflektivní a seznámit se zjištěními, které autorky v této oblasti získaly prostřednictvím semistrukturovaného rozhovoru. Šetření volně navazuje na specifický výzkum „Analýza reflektivních dovedností pedagogů mateřských škol“ realizovaný na Pedagogické fakultě v Hradci Králové v roce 2013, který se zabýval rozvojem reflektivních dovedností v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol poskytovaném na pedagogických fakultách v Brně a Hradci Králové (Hornáčková et al., 2014).

## 1 Profesní myšlení učitele mateřské školy

Pojem *profesní* spojujeme s pojetím profesionálního výkonu, tedy být profesionálem a jednat profesionálně. Pojmy profesionalita a profesionalizace bývají propojovány s konceptem expertnosti (Píšová & Janík, 2011;

Pířšová et al., 2011). Doposud však neexistuje shoda na přesném vymezení učitelů-profesionálů či učitelů-expertů. Několik autorů (Kasáčová, 2003; Spilková, 2004; Štech, 1998; Vařšutová, 2004) se však již pokusilo vymezit znaky profese učitele. Vřšechny definice mají společně dva základní body – dlouhé přípravné vzdělávání na vysoké úrovni a náročné profesní (expertní) dovednosti.

V našem pojetí profesionality učitele mateřské školy se tedy zabýváme jak stránkou *kvalifikační*, tak *kvalitativní*. Ve většině zemí Evropské unie i světa se stal současným trendem pro předškolní pedagogy požadavek vysokoškolského vzdělání (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014). Výzkumy přinářejí důkazy o tom, že vyšší úroveň přípravného vzdělávání předškolních pedagogů ovlivňuje pozitivně kvalitu předškolního vzdělávání a výsledky dětí (Kelley & Camilli, 2007; Oberhumer, Schreyer, & Neuman, 2010; Saracho & Spodek, 2007). Jinými slovy vede vyšší kvalifikovanost učitelek (ISCED 5A a ICED 5B) k lepší vybavenosti profesními znalostmi než u učitelek s nižší kvalifikovaností (ISCED 3A). Toto tvrzení je v souladu s kvalifikačními požadavky uvedenými v Národní soustavě povolání České republiky, ve které se uvádí, že „nejvhodnější přípravu pro tuto pozici (pozn. učitele mateřské školy) poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika“. Nelze však nevidět tlaky, které se objevují v souvislosti s neoliberálními principy ve školství a které směřují ke snižování kvalifikačních požadavků obecně (Štech, 2007).

Diskuze o profesionalismu učitelského povolání se často opírala o výzkumy v medicíně. Z těch vychází také některé úvahy vztahující se k přípravnému vzdělávání a profesi učitele mateřské školy. Freidsonem (1970) definované znaky myšlení vědců v oblasti medicíny v porovnání s myšlením praktiků využil Katz (1987) při vymezení charakteristik profese předškolních pedagogů. Katz se domnívá, že myšlení a jednání předškolních pedagogů by se mělo orientovat mezi „vědeckým zaměřením“ a „klinickou orientací“, tedy mezi výhradně teoretickým a reflektivním myšlením vědců a pragmatickým myšlením a orientací k víře a vlastním zkušenostem praktiků. V souladu s tím jsou také zjiřštění v USA, která zdůrazňují, že vzdělávání předškolních pedagogů „musí být v souladu se zásadami vzdělávání dospělých a strukturovány tak, aby podporovaly vazby mezi výzkumem, teorií a praxí“ (NAECY & NACCRRRA, 2011, s. 5).

Tzv. objektivní teorie považujeme za jádro myšlení a jednání profesionála. Formují se již v průběhu přípravného vzdělávání. Vzdělavatelé (vysokoškolský učitelé) však musí studentům vytvářet možnosti sdílet praktické zkušenosti nabyté v rámci pedagogických praxí a výsledky sebereflexe (Horká, Syslová, & Grůzová, 2014, s. 3–8; Švec, 2012, s. 109) s ostatními studenty pod jejich vedením. Při tomto sdílení doplňuje vysokoškolský učitel odborné informace a zprostředkuje společné vytváření nových znalostí. Student přistupuje k novým poznatkům prizmatem individuální pedagogické koncepce (subjektivní teorie), které se zjednodušeně řečeno účinnou integrací teoretické a praktické složky pregraduálního vzdělávání na pedagogických fakultách transformuje do objektivních teorií.

Tento způsob přípravy učitelů rozvíjí jejich poznatkovou bázi, tzn. komplex poznatků, dovedností, porozumění a zodpovědnosti (Shulman, 1987, s. 4), která je považována za „klíčový aspekt cesty k učitelskému profesionalismu“ (Píšová et al., 2011, s. 53). Při definování toho, co dělá učitele mateřské školy profesionálem, jsme se opřely o model Clarka a Petersnové (1986, s. 12), který vychází z hypotézy tzv. temporálního rozhodování (Jackson, 1968, cit. podle Clark & Peterson, 1986, s. 14). Tento model jsme porovnali s dalšími modely, které se zabývaly myšlením učitele a jeho profesionalitou (Eby, 2000; Minaříková & Janík, 2012; Píšová, 2005).

Došly jsme k závěrům, že je to právě způsob myšlení, uvažování a rozhodování, které odlišuje myšlení laika od myšlení profesionála. Identifikovaly jsme tři dimenze profesního myšlení – *subjektivní, poznatkovou a reflektivní* (obrázek 1).



Obrázek 1. Dimenze profesního myšlení.

Dimenze poznatková a reflektivní, přesto, že jsou ovlivňovány subjektivními determinantami každého učitele, umožňují učiteli efektivní jednání při výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Nezbytným předpokladem efektivního jednání je jeho promyšlené plánování, které je podrobeno zpětno-zební kontrole při reflexi.

## 2 Pojetí reflexe v profesním myšlení učitele mateřské školy

V teoretickém i výzkumném diskurzu se stále častěji objevuje model *učitele jako reflektivního praktika*. Panuje obecná shoda na tom, že reflektivní praxí se rozumí „proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi“ (Pířšová et al., 2011, s. 43). S utvářením profesionality učitele je tedy reflexe neodmyslitelně spjatá, neboť se o ní v pedagogickém kontextu hovoří ve spojitosti se zkušenostním (Kolb, 1984), reflektivním (Gibbs, 1988), profesním či celoživotním (Finlay, 2008; Shulman, 1987) učením.

Nejčastěji se však spojuje s reflexí praxe (Schön, 1987) a v současné době s teorií realistického vzdělávání učitelů jako odklonu od tzv. modelu tech-

nické racionality v učitelském vzdělávání (Korthagen, 2011, s. 19). Nové pojetí učitelské profese vede v přípravném vzdělávání učitelů ke konstruování profesních dovedností prostřednictvím reflexe vlastních zkušeností, která „je jedním z prostředků vytváření komponent kompetencí učitele mateřské školy“ (Burkovičová, 2012, s. 48).

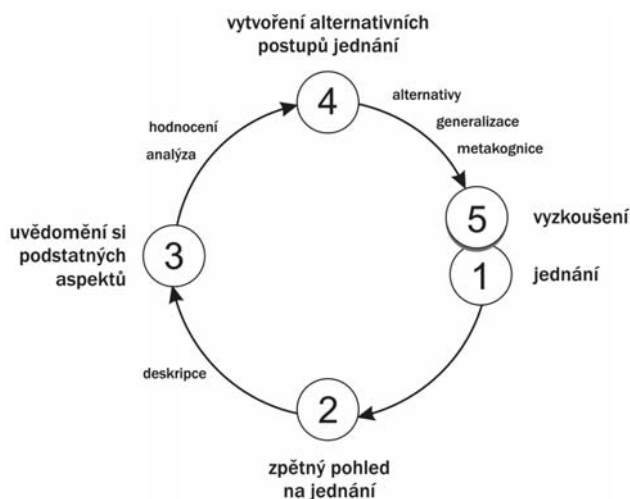
Při vymezení pojmu reflexe jsme se setkaly s mnoha různými přístupy. Lze jej nahlížet z hlediska filozofického, sociálního či psychologického (Lazarová et al., 2014; Píšová, 2005). V současné době však řada autorů upozorňuje na značnou nadužívanost tohoto pojmu a chybějící konsensus v jeho vymezení (Lazarová et al., 2014; Píšová et al., 2011). Přikláníme se k pojetí reflexe jako kontinuálního profesního učení (La Boskey, 1994), které začíná již v přípravném vzdělávání.

Reflexe má kořeny v existenciální fenomenologii a kritické teorii (Eby, 2000), což je u učitelů spojeno se schopností vědomě prozkoumávat osobní zkušenosti získané v pedagogické praxi, členit je do dílčích kroků, hledat souvislosti a zdůvodňovat je. Důvodem tohoto zkoumání je snaha rozumět uvažování a chování dětí a dokázat identifikovat dopady svého jednání na rozvoj dítěte. V procesu uvědomování si svých profesních dovedností jde o zdůvodňování svého jednání s oporou o teoretické poznatky, zobecňování svých osobních zkušeností a jejich uvádění do širších souvislostí. Fook a Askeland (2006, s. 53) ještě doplňují, že kritická reflexe může být realizovaná pouze v propojení její individuální roviny se sociálním kontextem. Jde tedy o schopnost sdílet svoje zkušenosti s dalšími „profesionály“, a tak zabezpečovat nárůst poznání a rozvoj dovedností v určitém oboru.

Při vymezení kvality reflektivní dimenze v profesním myšlení učitele mateřské školy jsme primárně vyšly z Korthagenova (2011) *modelu ideálního procesu reflexe* (ALACT), který jsme propojily s *modelem reflexe vyjádřené myšlenkovými operacemi* Píšové (2005) a doplnili o další koncepty reflexe (Zeichner & Liston, 1996).

Za jedno z kritérií kvality považujeme dosažení *metakognice* v reflexi. Druhým kritériem kvality, se kterým operujeme při interpretaci zjištěných dat, je *výsledek* reflexe. Metakognici můžeme považovat ve spirálovitém cyklu Korthagenova procesu reflexe (obrázek 2) za vrchol profesního učení (myšlení). Může ho dosáhnout pouze učitel, který pravidelně provádí reflexi své práce a kterému byla dána při rozvoji reflektivních dovedností podpora. Metakognice učiteli umožňuje porozumět, jak se učí a jaké je jeho postave-

ní v procesu vzdělávání. Rozpoznání vlastních kognitivních stylů a strategií slouží jako východisko pro plánování a realizaci efektivnějších kognitivních a autoregulačních postupů (Krykorková & Chvál, 2001).



Obrázek 2. Schéma myšlenkové operace probíhající při reflexi (volně podle Korthagen et al., 2011, s. 58; Píšová, 2005, s. 146).

Dosáhnout v procesu reflexe této kvalitativně nejvyšší myšlenkové operace lze za předpokladu, že jsou v neustále se opakujících fázích reflexe využívány všechny myšlenkové operace (Píšová, 2005, s. 145):

- *Popis* – tj. objektivní záznam fenoménů, přičemž fenoménem je zde myšlena edukační realita. Jejím základem jsou interakce mezi učitelem a dítětem/děti, ale můžeme ji rozdělit na další dílčí oblasti, jakými jsou cíle, obsah vzdělávání, metody a formy atd. Jde o základní myšlenkovou operaci, jejíž kvalita určuje kvalitu všech dalších fází reflexe. Jinými slovy, jestliže popis nebude dostatečně kvalitní, nemůže dojít k uvědomění si reálné úrovně vlastních profesních dovedností. Mezi popisem laika a experta bývají výrazné rozdíly (Slavík & Janík, 2007) zejména v pojmové strukturaci praktické zkušenosti. Expert, v našem pojetí učitel-profesionál, dokáže při interpretaci edukační reality používat odborné didactic-

ké pojmy, a tak přesně vystihnout, co se odehrávalo v reálném prostoru a v reálném čase, který popisuje. Zaznamenávání edukační reality prostřednictvím specifických didaktických pojmů je základem k vytváření metajazyka edukační reality (Slavík & Janík, 2007, s. 272) v předškolním vzdělávání, která usnadňuje dorozumívání mezi odborníky (učiteli-profesionály).

- *Analýza* – znamená rozbor a zkoumání složitějších skutečností rozkladem na jednodušší. V našem případě jde o schopnost rozdělit edukační realitu na jednodušší části, příkladně s využitím otázek, co jsem dělala a proč, jak reagovalo dítě (děti), o jakou situaci se jednalo, co bylo jejím cílem atd. To však předpokládá identifikovat jednoznačná fakta. V souvislosti s předchozí myšlenkovou operací je nutné dobře označit a popsat edukační realitu, aby bylo možné se v ní orientovat. V opačném případě může učitel jen těžko identifikovat problémy, ale i úspěchy, čili vlastní silné stránky i slabiny v zaznamenaných procesech vzdělávání. Na druhé straně i sebelepší popis ještě nezaručuje, že učitel bude umět svoje dovednosti pojmenovat a rozebrat zejména ve vztahu k výsledkům vzdělávání, tedy ve vzájemných vazbách a souvislostech.
- *Hodnocení* – je projevem uvědomění si příčin identifikovaných jevů, respektive jde o explikaci důvodů zjištěných problémů či úspěchů. Hodnocení je příznakem porozumění edukační realitě, které ovšem předpokládá rozsáhlé teoretické znalosti, ale také osobnostní výbavu umožňující být k sobě upřímný. Opět je možné říci, že bez předchozí kvalitativně zvládnuté myšlenkové operace (analýzy) není možné dosáhnout této úrovně. Jestliže hovoříme o tom, že učitel je schopen hodnotit svoje profesní dovednosti, znamená to, že k sobě zaujímá nějaký postoj – pozitivní či negativní, že hledá odpovědi na otázku *proč*. Např. proč jsem jednal takto, proč děti reagovaly takto.
- *Návrh alternativních postupů* – předpokládá, že učitel zvládl předchozí úroveň myšlenkových operací. Současně to také znamená, že má dostatek nejen teoretických znalostí, ale i praktických zkušeností, aby si uvědomil, jaké jednání by bylo efektivnější. Respektive, jaké změny by mohly podpořit kvalitativně vyšší výsledky vzdělávání. Zdá se, že pokud si učitel uvědomuje příčiny nezdaru (zvládnutá předchozí úroveň myšlenkových operací – hodnocení), je nasnadě navrhnout, jak je odstranit. Jak ukazují některé výzkumy (Horká et al., 2014; Píšová, 2005, s. 146), návrhy alternativních řešení bývají, zejména u studentů, velkým problémem.



- *Generalizace* – je ve své podstatě konfrontace vlastních názorů s názory odborníků, ať už jde o autory odborných textů, nebo např. vysokoškolské učitele. Jinými slovy bychom mohli generalizaci označit také za schopnost formulovat obecnější principy na základě vlastních zkušeností s edukační realitou.
- *Metakognice* – je přemýšlení o vlastních myšlenkových procesech. Jde ale také o schopnost rozpoznávat, jak reagujeme v zátěžových situacích, v nichž upřednostňujeme city před rozumem. Metakognice je zaměřena zejména na posuzování rozhodovacích procesů, což znamená, že učitel se prostřednictvím této myšlenkové operace učí poznávat, jak řeší problémy, jak reaguje, jak se rozhoduje. Znalost sebe sama vede prostřednictvím autoregulačních procesů k vyšší výkonnosti. Metakognici bychom mohli popsat také jako schopnost predikovat možné chyby a limity lidské mysli s cílem vyvarovat se jich nebo najít způsoby, jak je překonat. Lze ji označit také jako sebereflexi.

*Výsledkem reflexe* myslíme uvědomění si reálné úrovně svých profesních dovedností v souladu s pojetím Deweyho, „zda dotyčná osoba vidí souvislost mezi situací, ve které se nachází, a cílem, kterého chce dosáhnout“ (Korthagen, 2011, s. 70). Jednou z cílových kategorií jsou kompetence. Ty jsou na konci předškolního vzdělávání považovány za klíčové dovednosti dětí, jak ostatně dokladuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*:

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají. (RVP PV, 2006, s. 8)

Rozvoj kompetencí je pro učitele náročnou didaktickou dovedností (Janík et al., 2013, s. 199), při které by měl prokázat, jak v realitě, tak při sebereflexi, jak je rozvíjí.

Výsledek reflexe současně vnímáme jako nové porozumění (Zeichnera & Listona, 1996), tedy schopnost kriticky posoudit vlastní přístupy v konfrontaci s teorií (v Korthagenově pojetí teorie s velkým T). V praxi to znamená, že učitel dokáže posoudit svoje jednání s kritickým nadhledem a teoretickou

oporou zejména ve vztahu k rozvoji osobnosti dítěte. Jinými slovy učitel posuzuje činnosti, které cíleně plánuje v rámci integrovaných bloků v třídním vzdělávacím programu (tematických plánů v kratších časových úsecích) ve vztahu k rozvoji kompetencí.

Při zkoumání reflexe k ní přistupujeme jako k reflexi po akci, kdy je učitel v roli pozorovatele sebe sama. Uvědomujeme si, že kvalitu reflexe a povahu sebeuvědomění ovlivňuje několik faktorů, vnitřních i vnějších. K vnitřním faktorům patří věk, kognitivní schopnosti, ale i dispozice k reflexi (King & Kitchner, 1994). Vnějšími faktory jsou pak sociální a institucionální kontext, kterým je v případě učitelů mateřských škol jejich sociální statut, kvalita přípravného vzdělávání, podpora reflexe v mateřské škole apod.

### 3 Metodika výzkumného šetření

Jak jsme již uváděly v úvodu textu, navázaly jsme na specifický výzkum *Analýza reflektivních dovedností pedagogů mateřských škol* realizovaný na Pedagogické fakultě v Hradci Králové v roce 2013. V rámci tohoto projektu byly pořizovány videozáznamy dopoledního vzdělávacího programu (cca 1 hodina) u 8 učitelek mateřských škol a následně s nimi byly provedeny semistrukturované rozhovory.

Videozáznamy byly analyzovány na základě kategorií vytvořených podle *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, 2013) se zaměřením na podporu učení dětí. Ta byla u vysokoškolsky vzdělaných učitelek vyšší zejména realizací skupinových činností, které děti mnohem více aktivizovaly než činnosti hromadné, organizované ve větší míře středoškolsky vzdělanými učitelkami.

Z výsledků analýzy semistrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že úroveň reflexe se pohybovala u vysokoškolsky vzdělaných učitelek spíše v rovině zdůvodňovacího diskurzu, kdežto u učitelek se středoškolským vzděláním spíše v nižší rovině tzv. faktálního diskurzu (Zeichner & Liston, 1987). Roviny kritického diskurzu dosáhla pouze jedna z respondentek. Dosažení této úrovně jsme připisovaly institucionálnímu kontextu, neboť v této mateřské škole byla podporována sebereflexe učitelek, které byly důsledně vedeny ke zkvalitňování vzdělávací práce.

V této studii vycházíme z dat sesbíraných u osmi učitelek v roce 2013, která jsme rozšířily o data získaná u dalších čtyř učitelek v roce 2014. Výběr

respondentek prošel několika etapami. Nejprve byly elektronicky osloveny všechny mateřské školy v České republice s žádostí o poskytnutí kontaktů na učitelky s rozpětím praxe mezi 2–10 lety (počet kontaktů čítal 178 učitelek). Následně byly učitelky osloveny s žádostí o zapojení do výzkumu. S výzkumem souhlasilo 47 učitelek ze 7 krajů České republiky. Konečný počet učitelek byl vybrán pouze ze tří krajů – Královéhradeckého, Moravskoslezského a Jihomoravského. Polovina respondentek je s kvalifikací ISCED 3A a polovina s kvalifikací v úrovni ISCED 5B. *Výzkumný vzorek* tvořily učitelky s délkou praxe 2–10 let a s kvalifikací středoškolskou (dále učitelky A 1–6) a vysokoškolskou (dále učitelky B1–6) tak, aby bylo možno provést komparaci.

*Cílem* tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak kvalitní je reflexe učitelek mateřských škol s různou úrovní kvalifikace.

Pro lepší zacílení výzkumu jsme zvolily následující výzkumné otázky:

- Jak učitelka interpretuje (posuzuje) vztahy mezi plánovanými činnostmi a naplňováním zvolených cílů?
- Jaké myšlenkové operace vykazuje reflexe učitelek?
- Existují rozdíly v reflexi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek?

*Výzkumnou metodou* byl semistrukturovaný rozhovor, který byl spojený se stimulovaným vybavováním nad vybranými sekvencemi videonahrávek. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a přepisovány. Výroky učitelek byly analyzovány z referenční pozice dané výzkumnými otázkami, na něž jsme hledaly odpovědi. Kódování dat bylo převzato z modelu zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999), nešlo o budování teorie jako takové. V první fázi kódování jsme pročítaly texty (transkripci rozhovorů) a jeho úseky (segmenty) jsme označovaly kódy. Při vytváření kódů jsme používaly tzv. *vivo* kódy, tzn. citace z výpovědí samotných respondentů, které vystihovaly smysl daného úseku.

Další úrovní analýzy bylo vytváření kategorií. Seznam všech kódů jsme seškusily podle podobnosti a vytvořily kategorie. Ty byly abstraktnější a vyjadřovaly určitý pojmový rozsah, aby bylo jasné, které kódy nebo jejich skupiny pod danou kategorií patří.

Třetím krokem bylo pročitání rozhovorů jako celku a srovnávání shod a rozdílů uvnitř jednoho rozhovoru v porovnání s videonahrávkami. Např. respondentka A4 použila při reflexi své práce výrok „všechno, co jsem si plánovala, se podařilo“. Při kódování se však objevovaly neshody v pedagogické terminologii (cíle, obsahy). Z videonahrávky vyplynulo, že organizace činností byla velmi direktivní nepodporující rozvoj kompetencí. Proto byl tento kód opatřen poznámkou, že se jedná o intuitivní, ničím nepodložený výrok.

Následovalo axiální kódování, ve kterém jsme vytvářely hypotézy o vztazích mezi jednotlivými subkategoriemi a kategoriemi. Ty jsme se snažily ověřovat nejen uvnitř každého jednotlivého rozhovoru (a hledat typologii u jednotlivých učitelek), ale také ve vztahu k videonahrávkám, které jsme měly k dispozici. Další kódování využilo kategoriálního systému Píšové (2005). Kategorie vycházejí z myšlenkových operací (Bloom, 1956), které se ve spojení s reflexí učitelek objevovaly (tabulka 1). Abychom minimalizovali vliv emocí na shlédnutou realitu, měly učitelky možnost prohlédnout si videonahrávky v předstihu a teprve poté s nimi byl realizován rozhovor.

## 4 Výsledky analýzy dat a jejich interpretace

Vzhledem k tomu, že zkoumaný soubor je omezený, chceme čtenáři nabídnout pouze vhled do uvažování učitelek mateřské školy a jejich schopnosti reflektovat svoje dovednosti k zamýšleným cílům vzdělávání a nejde nám o to dělat obecnější závěry. V následujícím textu se budeme vyjadřovat postupně k jednotlivým výzkumným otázkám.

### 4.1 Interpretace naplňování zvolených cílů

Při analýze dat směřujících k reflexi vzdělávání vzhledem k zvoleným cílům jsme identifikovaly kategorii (1) třídění cílů (obecné cíle, dílčí vzdělávací cíle, činnosti), (2) důvody volby (téma, pseudocíle), (3) vzdělávací strategie (interakce s dětmi, organizační formy) a (4) hodnotící postoje (pozitivní, negativní, hodnocení sebe, hodnocení dětí, nejistota).

Z odpovědí respondentek na otázku, která se týkala jejich záměrů, tedy toho, co chtěly u dětí rozvíjet, vyplynulo, že část z nich se ve svých odpovědích orientovala na *cíle* a část z nich se orientovala na *obsah vzdělávání*. Cíle jsou v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (2006) rozděleny nejen podle úrovně obecnosti (obecné a oblastní), ale také vzhledem

k zaměření pedagoga, tedy k plánování vzdělávací práce, a k výstupům – hodnocení toho, čeho bylo u dětí v rámci realizace vzdělávací práce dosaženo.

Obsah vzdělávání v mateřské škole je dán činnostmi, které by měly propojovat všechny vzdělávací oblasti a vést dítě k prakticky využitelným, skutečně činnostním výstupům, tedy kompetencím. Při realizaci vzdělávací nabídky by ji měla učitelka promýšlet tak, aby děti nezískávaly pouze izolované poznatky či jednoduché dovednosti, ale získávaly komplexnější zkušenosti. Tento způsob realizace vzdělávací nabídky však většina videonahrávek postrádala.

Učitelky, které se ve svých odpovědích orientovaly k cílům, pojmenovávaly jak obecné cílové kategorie směřující k rozvoji kompetencí, tak dílčí vzdělávací cíle. Obecné cílové kategorie byly prezentovány převážně zaměřením na rozvoj sociálních dovedností. Z rozboru videonahrávek však vzdělávací nabídka k rozvoji těchto dovedností zpravidla nesměřovala, respektive směřovala pouze u učitelek B3 a B5. Učitelka B5 vztahovala rozvoj sociálních dovedností (spolupráce, komunikace) u dětí k organizačním formám, které pro realizaci vzdělávací nabídky použila:

Ano, cíle se naplnily, vlastně u většiny dětí. Líbilo se mi tam, že vlastně při této činnosti, i když jsem neměla tu kompetenci zvolenou, tak jsme řešily kompetenci k řešení problému, protože ty problémy tam byly, a děti se vlastně na nich musely domluvit. A vlastně všechny ty cíle byly splněny tím, že během té činnosti, že ty slova, co vlastně si ty děti vymýšlí, co na které začínají, tak jsem to měla naplánované tak, že si řekneme společně v kruhu a vlastně, tím jak jsem si uvědomila, že vlastně v té skupince je to lepší, tak jsem to nechala v té skupince. Protože jsem si uvědomila, že dalším čtyřem skupinkám bude úplně jedno, jaké slova si vymyslely a že v té skupince je to celé důležitější než v celé té skupině. (B5)

Tyto výroky ukazují na lepší práci s cílovými kategoriemi u vysokoškolsky vzdělaných učitelek, které dokáží propojovat cíle s obsahem činností, ale i vzdělávacími strategiemi.

Operacionalizaci obecných cílů do úrovně *dílčích vzdělávacích cílů* jsme identifikovaly jen u několika učitelek. U středoškolsky vzdělaných učitelek zpravidla směřovaly cíle k rozvoji konkrétních kognitivních dovedností (procvičit paměť, výslovnost), a byly úzce provázány s konkrétní činností. U většiny vysokoškolsky vzdělaných učitelek šlo spíše o obecnější vymezení dovedností dětí (řečový projev, poznávání lidského těla, tvořivost), které se

vztahovaly převážně k tématu, tzn. ke všem činnostem, které pro dané období plánovaly, např. učitelka B3:

Ten týden byl zaměřený na poznávání lidského těla. Vybrali jsme zrovna kompetence nebo SUK, který se zabýval především poznáním lidského těla, poté i smysly. Ale začali jsme opravdu tím poznáváním lidského těla od základů, od kostry, svaly. A jelikož jsme opravdu začínali, tak tam děti tvořily kostry, podle knížky. Dala jsem jim tam špachtličky (od nanuků), tmavé papíry, aby to na tom bylo dobře vidět. Měly tam knížky připravené o lidském těle, encyklopedie a zkoušely vytvářet lidské tělo. Ale je pravda, že to jsem tam měla v pondělí a v úterý jsem jim dala ještě tu možnost, že mohly tvořit podle sebe.

Tato učitelka operovala nejen s dílčími vzdělávacími cíli, ale také s evaluačními indikátory<sup>1</sup>, podle kterých hodnotí v mateřské škole dosahování dílčích vzdělávacích cílů.

Část učitelek se ve své reflexi orientovala na to, co (jaké činnosti) s dětmi chtěla dělat a jaké činnosti realizovala (např. učitelka A2: „Cílem bylo vytvořit vlastně přáníčko podle různých technik, které si děti samy vyberou..., aby mohly těm rodičům popřát krásný vánoce.“ Učitelka B1: „V části ateliéru mohly děti vyrábět žirafu, co máme v tom tématu.“).

Jak naznačuje výrok učitelky B1, důvodem volby činností bylo plánované *téma*, které v daném týdnu ve třídě probíhalo. Témata třídního vzdělávacího programu v jednotlivých navštívených mateřských školách se často odvíjela od aktuálního dění. Šlo např. o Vánoce (prosinec), olympijské hry (únor), jaro (březen). Volba tématu tak odpovídala doporučení RVP PV „využívat situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřeba, a lépe tak chápalo jejich smysl“, tzv. situační učení (RVP PV, 2005, s. 7). Dalšími tématy byly např. moje tělo, zvířata, knihy, u kterých se nepodařilo identifikovat, proč byla v daném období zařazena. Dalšími důvody a záměry, s jakými učitelka činnost připravovala, bylo např. „navodit vánoční atmosféru“, „přiblížit olympijské hry“, „poznávat rybičky“, „popřát rodičům“. Mohli bychom je označit za „pseudocíle“. Pseudocíli myslíme záměry učitelky seznámit děti s prostředím, vztahy či tradicemi v jeho okolí, které však nemají opodstatnění v oblastní úrovni vzdělávacích cílů či oborových didaktikách.

<sup>1</sup> SUK je zkratka sdružených ukazatelů, které využívají mateřské školy v *Programu podpory zdraví v mateřských školách* k hodnocení výsledků vzdělávání.

Z velké části interpretací učitelek o dění ve třídě však nevyplývalo, jak se činnosti podílely na rozvoji dítěte, tedy naplňování cílů. Šlo v podstatě o popisy toho, co děti prováděly („stavěly domečky pro zvířátka“, „vyráběly andělíčky“ apod.).

Při reflexi nad shlédnutými videonahrávkami jsme se často setkávaly s hodnotícími výroky učitelek, které měly jak pozitivní, tak negativní podobu. V pozitivních hodnotících výrocích vyjadřovaly učitelky spokojenost s vlastní prací (např. učitelka A4: „Všechno, co jsem si plánovala, se podařilo.“), spokojenost s projevy dětí (např. učitelka A2: „Všechny děti byly zaujaté.“ Učitelka B3: „Byla jsem příjemně překvapená, protože jsem si myslela, že se tam objeví plno negativ, že uvidím, jak se děti za mémi zády chovají jinak. A viděla jsem, že děti reagují úplně běžně, tak, jak si myslím.“) a spokojenost s jejich interakcí s dětmi (např. učitelka B2: „Děti na mě reagovaly skvěle.“ Učitelka B3: „Používala jsem efektivní komunikaci.“ Učitelka B4: „Vstupovala jsem do hry jako herní partner.“).

Některé výroky spokojenosti se ukázaly velmi subjektivní, ničím nepodložená hodnocení, např. u učitelky A4: „Myslím, že se mi podařilo splnit, co jsem si určila.“ Tato učitelka však nepracovala s žádnou z cílových kategorií, v jejich záměrech byla orientace pouze k činnostem, tedy k tomu, co bude s dětmi dělat. Reflexe se pohybovala především v popisné rovině. Nahrávka učitelky ukazuje, že všechny činnosti, které pro děti připravila, byly vedené hromadně bez možnosti volby mezi nimi (kdo se činnosti nechtěl zúčastnit, mohl přihlížet) a nerozvíjely žádnou z klíčových kompetencí. Je možné říci, že učitelka A4 neplánovala cíleně rozvoj dětí, a nebyla schopná ani zpětně „dohledat“, které dovednosti byly u dětí prostřednictvím činností rozvíjeny.

Vysokoškolsky vzdělané učitelky si uvědomovaly svoje *silné stránky a svoje pokroky v profesních dovednostech*. Např. učitelka B3 zlepšila svoji komunikaci v tom, že používá tzv. *Já výroky* a dává dětem zpětnou vazbu, a učitelka B5 v organizaci vzdělávání směřem od hromadných činností k činnostem skupinovým. Mnohem častěji používaly odborné termíny, jakými byly např. pedagogická diagnostika, evaluace, efektivní komunikace, kompetence atd.

Objevovala se také slova nespokojenosti, která však pouze u učitelek vysokoškolsky vzdělaných souvisela s uvědoměním si toho, že u dětí nejsou rozvíjeny dovednosti související s cílovými kategoriemi. Např. učitelka B1:

Třeba když nastane problém, tak já se snažím vyřešit problém jakoby za ty děti. Nedávám možnost těm dětem se projevat. Všimla jsem si jedné pasáže, oni si tam jakoby hráli. S kostkami si skládali a došlo tam jakoby ke sporu a už jsem měla ty tendence, abych to rychleji i urovnala...

Z výše uvedeného vyplývá, že kritičtěji posuzovaly svoje přístupy učitelky s vysokoškolským vzděláním. UVědomovaly si, jak ovlivňuje jejich jednání rozvoj osobnosti dítěte. Jejich argumentace často směřovala k *Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání* (2006). Zaměření plánovaných činností se ve větší míře opíralo o cílové kategorie RVP PV a učitelky zpětně dokázaly lépe identifikovat, zda u dětí podporovaly, či nepodporovaly rozvoj kompetencí.

Přes tato pozitiva si nešlo nepovšimnout, že k některým hodnotícím výroky a uvědomění si dopadů svého jednání na děti, došly učitelky až při diskuzi s výzkumníky. Toto zjištění přináší úvahy o důležitosti mentoringu jak v přípravném, tak dalším vzdělávání, zejména pak při uvádění začínajících učitelů do praxe (Lazarová, 2010; Píšová et al., 2011).

#### 4.2 *Myšlenkové operace v reflexi učitelek*

Výroky učitelek byly dále analyzovány z hlediska myšlenkových operací podle Bloomovy taxonomie (srov. Píšová, 2005). Jedná se o myšlenkové operace popis, analýzu, hodnocení, návrhy alternativ, generalizace a metakognice. Jak jsme si uváděly v kapitole 3, jsou na sobě vzájemně závislé a v podstatě tvoří jakousi hierarchii v reflektivních dovednostech. Znamená to, že pravidelným „ohlížením se“ za svojí vlastní zkušeností (zpočátku s podporou), se učitel (student) učí přemýšlet o svém jednání, pojmenovávat edukační realitu, analyzovat svoje přístupy, hodnotit svoje záměry, jejich realizaci i výsledky své činnosti. V tomto neustále se opakujícím procesu se rozvíjí učitelovy reflektivní dovednosti až k úrovni metakognice, kterou považujeme za kvalitativně nejvyšší. Současně se domníváme, že ji můžeme označit za sebereflexi, neboť oba fenomény mají společného jmenovatele, kterým je autoregulace. Jinými slovy, jak metakognice (Krykorková & Chvál, 2001), tak sebereflexe (Řehulka, 1997) učitelé umožňují regulovat jeho myšlení a jednání k předem daným cílům.

Pro lepší přehlednost jsou výsledky zaznamenány v tabulce 1.



Tabulka 1  
Kvalita reflexe z hlediska myšlenkových operací

Učitelka	Popis	Analýza	Hodnocení	Alternativy	Generalizace	Metakognice
A 1	X		X			
A 2	X	X		X		
A 3	X	X	X	X		
A 4	X		X			
A 5	X	X	X			
A 6	X		X			
B 1	X		X		X	X
B 2	X	X	X	X		
B 3	X	X	X	X		X
B 4	X	X	X			
B 5	X	X	X	X	X	X
B 6	X	X		X		

Pozn. Zdroj – srov. Píšová (2005, s. 147).

Prohlédneme-li si tabulku ve směru vertikálním, můžeme vidět, že pouze jedna učitelka naplnila všechny kategorie a tři učitelky se dostaly až na hranici metakognice, přičemž všechny jsou vysokoškolsky vzdělané. Téměř polovina učitelek naplnila pouze tři, tedy polovinu, ze šesti kategorií. Učitelky A1 a A6 se shodně pohybovaly pouze v kategoriích popisu a hodnocení. Pro jejich hodnocení je však typická absence fáze analýzy a při posouzení s videonahrávkou jde o neuvědomělé, intuitivní hodnocení vzdělávací situace.

Z hlediska horizontálního můžeme říci, že je pozitivní, že polovina učitelek (z toho převážná část vysokoškolsky vzdělaných) dokázala navrhnout efektivnější strategie, které by bylo možné použít k dosažení cíle. Nelze však určit, do jaké míry učitelky používají tyto operace v běžné praxi, protože směřování otázek je vedlo k hlubšímu pohledu na své působení a analýze jejich přístupů a mnohdy bylo při rozhovorech znatelné objevení některých souvislostí. Někdy však výzkumné otázky respondentky neposunuly k hlubší analýze či k novým návrhům a strategiím. Příkladem může být učitelka A4, která sice popsala konflikt, ke kterému v rámci natáčení došlo: „Fany, ano on zlobil, jezdil autíčkem po stolečku a ubližoval dětem, tak jsem ho posadila ke stolečku.“ Nicméně při popisu pocitů dítěte výzkumníkem učitelka reagovala: „No, to on brečí vždycky. (...) Já jsem neměla čas to řešit, protože

jsem se musela věnovat dětem u stolečku...“ Uvedený příklad dokladuje rovinu jednání a zpětného pohledu na jednání bez adekvátní analýzy. Současně je konání učitelky v přímé práci s dětmi signálem, že není dostatečně podporovaná individualizace vzdělávání.

U některých výroků jsme zaznamenaly přítomnost hned několika kategorií současně, například popis spojený s analýzou či hodnocením nebo hodnocení spojené s návrhem na alternativní řešení. Na tomto místě uvádíme alespoň ilustrativní citáty k jednotlivým kategoriím.

### *Popis*

A1: Děti zamávaly, zatleskaly, zamávaly a pak se teda zase rozešly a hledaly dalšího čertíka, dalšího do skupiny, tak vlastně docházelo k těm interakcím mezi různými dětmi. To znamená i děti, protože my máme heterogenní třídy, takže jako myslím si, že tam i je vidět, že ty děti vůbec nedělají rozdíly, jestli je někdo malinký, že jsou zvyklé na tu spolupráci, takže i tady to tu prosociální stránku tam rozvíjí.

B3: A jelikož jsme začínali, tak tam děti tvořily kostry podle knížky. Dala jsem jim tam špachtličky od nanuků, tmavý papír, aby to na tom bylo dobře vidět. Měly tam knížky připravené o lidském těle, encyklopedie a zkoušely vytvářet lidské tělo.

### *Analýza*

B5: Třeba když jsem tam procházela, tak mi přišlo, že opravdu se musím zaměřit na to, abych snižovala tu polohu. Že když se s tím dítětem bavím, vlastně na úrovni jenom své, jako když si stoupnu, tak je to takové nepřírozené určitě pro ty děti, že se na mě musí vlastně dívat zespodu.

### *Hodnocení*

A6: Ono, já myslím, že ta pohádka po tý svačince, že si ty děti trošku odpočinou, že se hned nehýbají a nemusíte nějak hledat, vážně přemýšlet, že si prostě po sváče odpočinou, tak mi to přijde takový organizačně jako asi vhodný, no. Že bych to asi jinam necpala.

B3: Pořád jsme měli pocit, že tam nějaký problém bude a teď jsem si začala říkat, že už je to v pořádku. A teď jsem to viděla na tom videu, že už jsme si možná zvykli na ty její projevy, že jsme upadli tak jako, že je to v pořádku. A teď jsem viděla, že to teda v pořádku není.

### *Alternativy*

A3: Udělala bych jinak to, já jsem jim řekla, ať jsou při svačině potichu a ať se soustředí na tu svačinu a ať jí a potom jsem je rozptýlila tím, že jsem jim začala povídat, co budeme dělat a ať nad tím přemýšlí a oni samozřejmě se začali bavit mezi sebou a začali tohle, tohle a já si přeju tohle, tohle, to jsem, moc jsem nemohla čekat něco jinýho než, že se prostě u té svačiny nebudou bavit, že jo.

B3: Potom jsem si uvědomila, že to pro ně bylo opravdu něco nového. Možná jsem to měla obrátit. Napřed, aby si to vyzkoušely a pak kostry.

B5: Takže si myslím, že bych mohla víc popisovat teda, třeba co vidím, že dělají, zapojit se více do té jejich činnosti.

### *Generalizace*

B1: Já mám problém jakoby v komunikaci s dětma, co se týče, třeba když nastane problém, tak já se snažím vyřešit problém jakoby za ty děti. Nedávám možnost těm dětem se projevat. Všimla jsem si jedné pasáže, oni si tam hráli. S kostkami si skládali a došlo tam ke sporu a už jsem měla ty tendence, abych to rychleji i urovnala, jakoby neklid. Tak jsem to samozřejmě zase vyřešila já. I když vím, že se občas chytnu za ten jazyk a zeptám se, jak bys ty vyřešil sám. Ale tohle vím, že tahle komunikace je u mě problém stále.

B5: Během té činnosti, že ty slova, co vlastně si ty děti vymýšlí, vymyslí, co na které začínají, tak jsem to měla naplánované tak, že si řekneme společně v kruhu a vlastně, tím, jak jsem si uvědomila, že vlastně v té skupince je to lepší, tak jsem to nechala v té skupince. Protože jsem si uvědomila, že dalším čtyřem skupinkám bude úplně jedno, jaké slova si vymyslely, a že v té skupince je to celé důležitější než v celé té skupině.

### *Metakognice*

B1: Já mám občas dost výrazný hlas a ono to pak vypadá, že jakoby ho zvýším natolik, že je křiklavý, což ono to tak není, já jenom zdůrazňuji hlasitě. Není to křik. Říkám si, dávej si na to pozor, to není zrovna takhle vhodný. Ale samozřejmě se k tomu už nevracím.

B3: Když jsem začínala s tou efektivní komunikací, vlastně my jsme se s ní seznámily tady (pozn. myšleno na VŠ). Vyzkoušely jsme si ji na praxích, ale musím říct, že ze začátku někdy jsem měla pocit, že to snad ani nemůže jít. V některých situacích jsem říkala, že tady to není možné. Tak třeba v tom si myslím, že jsem udělala pokrok, že opravdu teď už té efektivní komunikace používám mnohem více než na začátku. I proto, že jsem si to třeba i zpětně projížděla, jak by se to dalo říct jinak.

B5: Pracuju s videonahrávkami. Je to zajímavé, dívala jsem se na obě dvě. Vlastně to je pět let, co byla ta první. Ta první je rozdílná teda musím říct, samozřejmě k lepšímu. Já to považuji za úspěch a i ta komunikace je úplně někde jinde. Takže si myslím, tam jsem řekla asi tisíckrát výborně a jste šikovní a žádné, to se vám daří. Takže opravdu tady v té komunikaci vidím rozdíl... Používala jsem jí (pozn. videonahrávku) ještě jednou, takže vlastně za tu dobu tři. Ale to byla spíš na tu řízenou činnost, že to nebylo takový spontánní a ty řízené, jako že se to neprolínalo. To bylo vyložené na ten ranní kruh. Sledovala jsem právě, jestli se děti zapojují v tom kruhu a co je lepší, jestli práce v skupinkách nebo vyložené s celým kruhem. Samozřejmě, že je lepší práce ve skupinkách a proto to zařazuju čím dál tím víc, tu práci ve skupinkách. Protože když máme třeba, když to vezmu na ten kruh a máme společnej kruh všichni, vezmu pětadvacet dětí, tak dvě děti mně odpovídají na něco a zbytek se tam tak na něco dívá a když jsou v té skupince, tak tam musí opravdu komunikovat všichni a když si třeba mají už vybrat toho svého kapitána, tak už se na tom musí domluvit. Takže se tam rozvíjí třeba ty kompetence, co jsou potřeba.

K zamyšlení nás přivedlo zjištění, že některé učitelky využívaly hierarchicky vyšších myšlenkových operací, bez použití nižších (např. učitelky A1, A4, A6 a B1 hodnotily bez předchozí analýzy). Toto zjištění můžeme interpretovat hned několika důvody. Jedním z nich je možnost, že učitelky některé myšlenkové procesy pouze nepojmenovaly, nevyslovily nahlas. Dalším důvodem může být, že předešlé úrovně myšlenkových operací, zejména první z nich (popis), nenaplnovaly požadované charakteristiky (Slavík & Janík, 2007). To předpokládáme v případě, kdy výroky vyšší myšlenkové operace (hodnocení) byly velmi subjektivní.

Ukazuje se, že u učitelek, které se s cílenou reflexí a některými technikami sebereflexe (práce s videonahrávkami) již setkaly (např. v přípravném vzdělávání, v rámci hospitací), dochází k využívání vyšších hladin kognitivního myšlení. K těmto závěrům došla také Píšová (2005). Toto zjištění posiluje naše úvahy o profesním myšlení k systematickému zavádění reflexe již v přípravném vzdělávání, pro které však bude zřejmě nutné vyškolit vysokoškolské učitele.

#### *4.3 Komparace reflektivních dovedností středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek*

Výše uvedená zjištění o tom, jak učitelky interpretují naplňování zvolených cílů a jaké úrovně dosahují jejich kognitivní myšlenkové operace při reflexi svých dovedností, ukazují na lepší výsledky u vysokoškolsky vzdělaných učitelek. Výrazné rozdíly mezi oběma porovnávanými skupinami bylo možné

spatřit především v oblasti sebeuvědomění. Středoškolsky vzdělané učitelky byly kritické výhradně k vlastní osobě („mluvím nespisovně“, „používám stejná slova“, „vidím se jinak“, „jsem statická“, „nic moc“ apod.) nebo k dětem, např. učitelky A1 a A6 mluvily o hlučnosti dětí.

U učitelek vysokoškolsky vzdělaných byla kritika spojovaná převážně s profesními dovednostmi a ve vztahu k dětem či výsledkům vzdělávání. Šlo např. o kritiku řešit něco za děti (učitelky B3, B5, B6) či o kritiku upřednostňování své osoby před dětmi (učitelka B1: „mám někdy rychlé reakce“ ve smyslu dítěti poradit, vysvětlit, čímž mu znemožňuje možnost objevovat, tvořit, řešit...).

Zajímavé se ukázaly návrhy na zlepšení, o kterých učitelky přemýšlely. Zpravidla totiž nevycházely ze zjištěných nedostatků. Toto zjištění se týkalo obou sledovaných skupin. Učitelky A1, A2, A3 a A6 vyslovily přání „lépe děti motivovat“, „snižovat polohu“, „být pozitivnější“ a „dávat dětem zpětnou vazbu“. Učitelka B5 chce více snižovat polohu k dětem („musí jim to být nepříjemné“), učitelka B2 více popisovat a učitelka B3 rozšířit teoretické znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky a evaluace.

U učitelek středoškolsky vzdělaných vystupoval na povrch velmi výrazný jev, který jsme pojmenovaly jako nejistotu (např. učitelka A1: „Možná se dá dělat něco jinak.“ Učitelka A2: „Nevěděla jsem, jak reagovat.“ Učitelka A3: „Nevím, ale myslím, že mám pěkný vztah k dětem.“ Učitelka A4: „Hledala jsem, co je správně.“ Učitelka A5: „Snad to dětem vyhovuje.“).

V obou skupinách také docházelo k uvědomění si, že jejich profesní dovednosti neodpovídají současným trendům spojeným s osobnostním rozvojem dítěte, ale jejich přesvědčení či tlak zvenčí jim neumožňuje pracovat v souladu s nimi (např. učitelka A2: „Správně nechat děti tvořit samostatně, ale já jsem měla cíl...“ Učitelka A3: „Nejde to, protože máme moc dětí...“ Učitelka B1: „Vím, že trend je svačit postupně, ale mně vyhovuje.“ Učitelka B5: „Jinak to nejde, děti přece nemohou být samy...“).

U středoškolsky vzdělaných učitelek se ukázalo, že jejich reflexe vykazuje nižší hladiny myšlenkových operací oproti učitelkám vysokoškolsky vzdělaným. Častěji se také v této skupině učitelek objevovaly subjektivní, ničím nepodložené, spíše intuitivní výroky bez návrhů nových možností a strategií než u učitelek druhé skupiny a také určitá bezradnost s tím, jak interpretovat to, co na videonahrávce viděly.

## 5 Shrnutí a diskuse

Výzkumné šetření si kladlo za cíl objasnit profesní myšlení učitelek mateřských škol v oblasti reflexe. Zjišťovaná kvalita reflexe byla posuzovaná na základě posloupnosti kognitivních operací, které byly ve výrocích učitelek mateřských škol identifikovány, a z výsledků reflexe, respektive schopnosti učitelek interpretovat, jak naplňovaly cíle vzdělávání. Zároveň byly porovnávané rozdíly mezi vysokoškolsky a středoškolsky vzdělanými pedagogy mateřských škol.

Uvědomujeme si, že pro učitelky bylo obtížné verbalizovat svoje výkony, u některých jsme zachytily problémy s uvědoměním si svých silných a slabých stránek. Kvalitnějších výsledků reflexe dosáhly vysokoškolsky vzdělané učitelky. Dokázaly fakticky argumentovat svoje profesní výkony vzhledem k výkonům dětí s oporou o *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2006). Další výsledky ukazují, že se polovina učitelek z výzkumného vzorku nedostala ani do roviny generalizace a metakognice, což ukazuje na nepříliš dostatečně rozvinuté profesní myšlení.

U vysokoškolsky vzdělaných učitelek jsme zaznamenaly dovednosti směřující k anticipaci dění ve třídě a dlouhodobějšímu plánování (v širších kontextech) podložených analýzou reálných situací. Jejich rozhodování cíleně směřovalo k rozvoji osobnosti dítěte. Pro středoškolsky vzdělané učitelky bylo spíše charakteristické řešení situací „až nastanou“ na základě intuice či doporučení jiných a směřování spíše k obsahu než k cílům vzdělávání na základě subjektivních teorií. Tento způsob myšlení pak způsoboval nejistotu při zpětném pohledu na dění ve třídě. Obecně se však práce s cíli ukazuje jako nesystematická, na což poukazují také další výzkumy (Burkovičová, 2009; Šmelová, 2004). Toto zjištění naznačuje problémy s cíleným osobnostním rozvojem dětí předškolního věku.

Lze konstatovat, že výsledky signalizují rozdíly v profesním a „neprofesním“ myšlení učitelů mateřských škol, které vidíme (a) v plánování svého budoucího jednání, tedy anticipaci dění ve třídě, které odlišuje „laické“ řešení situací „až nastanou“ na základě intuice či doporučení jiných, (b) ve schopnosti činit vědomá rozhodnutí o přístupech k dětem a o vzdělávacích postupech, která cíleně směřují k rozvoji osobnosti dítěte a za která učitel přebírá individuální zodpovědnost, a (c) dovednost reflexe, tedy uvědomění, pojmenovávání a vysvětlování praktické zkušenosti za pomoci pojmů sdílených v profesním společenství (*lege artis*), jinými slovy řečeno sdílení toho, jak učitel rozumí tomu, co dělá, a jak zdůvodňuje své jednání.

Je zřejmé, že pokud jde při reflexi o pouhé sebeuvědomění nepodepřené hlubší analýzou, tedy postavené pouze na tzv. subjektivních teoriích, nelze předpokládat, že by docházelo k transformativnějším změnám v jednání učitelky, zejména při složitějších situacích spojených s individualizací vzdělávání. Tuto domněnku potvrzuje také analýza videonahrávek.

Komparace výsledků kvality reflexe vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných učitelek mateřských škol přináší zároveň úvahy o tom, že kvalifikační možnost středoškolského vzdělání je v rozporu s myšlenkou profesionalizace učitelství v mateřských školách. Profesionalizace učitelství je v současné době značně diskutovaná jak ve sféře decizní, tak u odborné veřejnosti a prostřednictvím médií se tato diskuze stává celospolečenským problémem.

Zdá se, že učitelství v mateřských školách je postaveno zcela mimo tento hlavní proud diskuzí a směřuje opačným směrem, tedy proti podpoře kvalitního předškolního vzdělávání. Příkladem může být zřizování dětských skupin, pro které platí zcela jiná pravidla než pro zřizování mateřských škol podle školského zákona. Jak uvádí Frouzová (2014), o děti předškolního věku se mohou starat nekvalifikované ženy, což je z ekonomického hlediska mnohem výhodnější. Tento přístup je však v naprostém rozporu s množstvím výzkumů, které dokazují, že rané vzdělávání „prokazuje široké spektrum prospěšnosti jako sociální a ekonomické aspekty, lepší pocit pohody dítěte, jeho učební výsledky, základy celoživotního učení, vyrovnání spravedlivosti, snížení chudoby a zvýšení mezigenerační sociální mobility“ (Litjens & Taguma, 2010, s. 12).

Věříme, že naše zjištění, přestože je nelze zobecňovat, přispějí také k lepšímu pochopení důležitosti předškolního vzdělávání pro celou další vzdělávací etapu každého jedince v souladu s usnesením Evropské komise, že

existuje jasný důkaz, že příjemci vysoce kvalitního předškolního vzdělávání a péče dosahují významně lepších výsledků v mezinárodních testech základních dovedností jako PISA a PIRLS srovnatelných se zlepšením, jakého lze dosáhnout během jednoho až dvou školních roků. (OECD, 2009 in Evropská komise 2011, s. 1)

Výzkumné šetření ukázalo, že možným faktorem, který ovlivňuje kvalitu reflexe a tím také kvalitu profesního myšlení, může být délka studia (nejen dosažená úroveň vzdělávání). Uváděné výsledky signalizují, že bude důležité se ve výzkumném diskurzu zabývat institucionálním kontextem profesního myšlení, zejména dimenzí reflektivní. Znamená to zkoumat, jak ovlivňuje rozvoj reflexe (sebereflexe) a profesního myšlení např. proces uvádění do praxe, ří-

zení mateřské školy, respektive osobnost ředitele/ky mateřské školy, týmová práce, kolegalita.

Ukazuje se, že úroveň přípravného vzdělávání by mohla mít vliv na úroveň reflektivních dovedností a tím také na úroveň profesního myšlení. Přesto, že výsledky výzkumu nelze zobecňovat, otevírají se další otázky spojené jak s kvalifikačními požadavky na profesi učitelky mateřské školy, tak s kvalitou přípravného vzdělávání na pedagogických fakultách.

## Literatura

- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *The taxonomy of educational objectives. The classifications of educational goals, handbook I*. New York: David McKay Company.
- Burkovičová, R. (2009). Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV*. Hradec Králové: PdF UHK. [CD-ROM].
- Burkovičová, R. (2012). Reflektivní pedagogická praxe jako prostředek vytváření kompetencí budoucího učitele MŠ. In *Komplexnost' a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii* (s. 48–53). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 255–296). New York: MacMillan.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eby, M. A. (2000). Understanding professional development. In A. Brechin, H. Brown, & M. A. Eby (Eds.), *Critical practice in health and social care* (s. 48–70). London: Sage.
- Evropská komise. (2011). *Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*. Dostupné z [http://www.romachildren.com/wp-content/uploads/2011/08/childhoodcom\\_cs.pdf](http://www.romachildren.com/wp-content/uploads/2011/08/childhoodcom_cs.pdf)
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on „Reflective practice“: Practise-based professional learning centre*. Dostupné z <http://www.open.ac.uk/cetl-workspace/cetlcontent/documents/4bf2b48887459.pdf>
- Fook, J., & Askeland, G. (2006). The 'critical' in critical reflection. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical reflection in health and welfare* (s. 16–31). Maidenhead: Open University Press.
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. New York: Harper & Row.
- Frouzová, K. (2014). *Praha podpoří firemní školky, jsou levnější než „klasiscké“ mateřinky*. Dostupné z [http://praha.idnes.cz/praha-podpori-firemnni-skolky-deg-/praha-zpravy.aspx?c=A140205\\_2030557\\_praha-zpravy\\_bur](http://praha.idnes.cz/praha-podpori-firemnni-skolky-deg-/praha-zpravy.aspx?c=A140205_2030557_praha-zpravy_bur)
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit.
- Helus, Z. (2012). Profesní rozvoj učitelů: lépe anebo jinak? In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 9–18). Praha: PdF UK.
- Horká, H., Syslová, Z., & Grůzová, L. (2014). Reflexe zkušeností studentů v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol. *ACORát*, 3(1), 3–9.



- Hornáčková, V., & Syslová, Z. (2014, v tisku). *Reflexe jako součást profesního rozvoje učitele mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- Hornáčková, V., Syslová, Z., Hercíková, E., & Holubářová, E. (2014). The level of reflective skills of nursery school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 853–860.
- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kasáčková, B. (2003). Učitel'ská profesie a jej dimenzie. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ' v premenách času* (s. 23–41). Prešov: FFPU.
- Katz, L. G. (1987). The nature of professions: Where is early childhood education? In L. Katz (Ed.), *Current topics on early childhood education* (s. 1–17). New Jersey: Ablex.
- Kelley, P., & Camilli, G. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs: A meta-analysis*. Dostupné z <http://nieer.org/resources/research/TeacherEd.pdf>
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Koťa, J. (2012). Diskurz o profesionalizaci učitelů v postmoderní době. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 293–298). Praha: PdF UK.
- Krykorková, H., & Chvál, M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51(2), 185–196.
- La Boskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Columbia University.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 254–264.
- Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D. A., Korthagen, F. A. J., Boud, D., Jarvis, P., ... & Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Masarykova univerzita.
- Litjens, I., & M. Taguma. (2010). *Literature overview for the 7<sup>th</sup> meeting of the OECD network on early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and National Association of Child Care Resource & Referral Agencies (NACCRRA). (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary*. Dostupné z [http://www.naeyc.org/GlossaryTraining\\_TA.pdf](http://www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf)
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Opravilová, E. (2010). Učení předškolního dítěte. In Z. Syslová (Ed.), *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. Praha: Verlag Dashöfer. [CD ROM]

- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, D., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: PedF UK.
- Píšová, M., & Janík, T. (2011). On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–116.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2006). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)
- Řehulka, E. (1997). Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*, 9(4), 7–11.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 77–91.
- Shulman, L. B. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavík, J., & Janík, T. (2007). Fakta a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 57(3), 263–274.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání v raném věku. Komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šmelová, E. (2004). Práce s výukovými cíli při tvorbě třídního vzdělávacího programu v MŠ. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV. Ústí nad Labem: UJEP. [CD-ROM]*
- Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In *Učitelství a pohledu sociálních věd* (s. 42–59). Praha: PF UK.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhlad do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 91–102.
- Švec, V. (2012). Sdílení tacitních znalostí ve vzdělávání učitelů jako pohyb od teorie k praxi a zpět. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 99–110). Praha: PdF UK.
- Vašutová, J. (Ed.). (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996) *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## Autorky

PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,  
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: syslova@ped.muni.cz

PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta,  
Ústav primární a preprimární edukace, Rokitanského, 62, 500 03 Hradec Králové,  
e-mail: vladimira.hornackova@uhk.cz

## The quality of reflection in professional thinking of pre-school teachers

**Abstract:** The given study brings the view of professional thinking of pre-school teachers into the professional discourse about professionalization of teaching with the aim to find out about the quality of reflection of pre-school teachers with different levels of qualification. In the foreword chapters, the authors consider the relationship between professionalism and qualification and summarize with introducing three dimensions of professional thinking – cognitive, reflective and subjective dimension. In the paper, the authors concentrate only on the reflective dimension which represents the central point of investigation of the nature of thinking of (female) pre-school teachers with different levels of qualification (ISCED 3A and ISCED 5B). They present the models of reflection (Eby, 2000; Korthagen, 2011; Pířová, 2005) that were used in the research. The following part of the paper focuses on the research methodology and findings. The results show that some positive evaluation statements of the respondents about their work are in the contrast to the results of the video analysis. The results of the research investigation have shown that the teachers who had been involved in focused reflection and realization of self-reflection techniques use a higher level of cognitive thinking. Therefore the authors' view on professional thinking and its development through systematic implementation of reflection already during preservice pre-school teacher education at Faculties of Education has been supported.

**Keywords:** professional thinking, dimensions of thinking, pre-school education, preparatory education, reflection, self-reflection, pre-school teacher